



Wallace, Yamila

Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes

**Tesis presentada para la obtención del grado de
Magíster en Escritura y Alfabetización**

Director: Castedo, Mirta Luisa

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica editada e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida

Wallace, Y. (2012) *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en:* <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.743/te.743.pdf>

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/)

Para ver la licencia completa en código legal, visite

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode)

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes

Tesis presentada para obtener el grado de
Magíster en Escritura y Alfabetización

Presenta

Yamila Wallace
Profesora en Ciencias de la Educación

Directora de tesis

Mirta Luisa Castedo
Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa

La Plata, Argentina
Mayo de 2012

A mi madre, maestra por excelencia.

A mis sobrinos, Sammy y Ciro, que llenan de alegría mi vida.

Agradecimientos...

A mi maestra, *Mirta Castedo*, quien me ha iniciado en el camino de la alfabetización inicial; por su confianza, sus enseñanzas y dedicación.

A *María Dapino, Gabriela Hoz, Aldana López, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Inés Sancha, Viviana Traverso y Cinthia Waingort*,
que me han ayudado infinitamente;
a *todas*, por su invaluable colaboración y acompañamiento en las escuelas,
y a *María y Alejandra*, por los momentos compartidos de escritura y análisis.

A *Celia Zamudio, María Angélica Möller, Andrea Cucatto* (hoy ausente) y
Ana María Kaufman, por sus lecturas críticas y comentarios
que me permitieron avanzar.

A *Laura Arrese Igor, Silvina Mir y Carolina Franciosi*, por sus aportes.

A mi familia, mis padres *Teddy y Raquel*, y mis hermanas *Vale y Evy*, que
siempre me apoyaron y alentaron. A *Raúl*, que me escuchó y animó.

A *Guille*, por su paciencia, apoyo y comprensión. Por entender(me) y
conceder(me) parte de nuestro tiempo para este trabajo.

A mis *amigas* de toda la vida, por escucharme.

A los *directores, maestros y niños* de las escuelas que me permitieron compartir
un año de trabajo con ellos, que me abrieron las puertas de sus aulas. Sin ellos,
este trabajo no hubiese sido posible.

INDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	1
1. TEMA ESTUDIADO	1
1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	2
1.2.1. <i>Hipótesis</i>	3
2. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO	3
2.1. LAS MARCAS DE PUNTUACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA	4
2.1.1. <i>Las primeras marcas de puntuación y su vinculación con la lectura en voz alta</i>	4
2.1.2. <i>Desarrollo en la variedad y cantidad de signos de puntuación por el surgimiento de otras modalidades de lectura y el análisis hermenéutico de los textos</i>	6
2.1.3. <i>Incremento y estabilidad de marcas de puntuación por la posibilidad de reproducción de los escritos</i>	10
2.1.4. <i>La marcación de los textos: una disputa entre la función de indicar relaciones lógicas y de reflejar el lenguaje hablado</i>	14
2.2. LAS MARCAS DE PUNTUACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA	17
2.3. SECUENCIA DIDÁCTICA Y SITUACIONES DE REVISIÓN DE TEXTOS	33
2.3.1. <i>Enfoques de base interaccionista</i>	34
2.3.2. <i>Enfoques de base psicogenética</i>	37
2.3.3. <i>Revisión de textos</i>	45
2.4. EL EPÍGRAFE COMO GÉNERO TEXTUAL Y TIPO DE TEXTO A PRODUCIR POR LOS NIÑOS	49
3. METODOLOGÍA	52
3.1. PROCEDIMIENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS	52
3.2. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA	62
3.3. TIPO DE DATOS OBTENIDOS	65
3.3.1. <i>Los textos</i>	65
3.3.2. <i>Los registros de clase</i>	70
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LOS TEXTOS Y PUNTUACIÓN	73
1. CORPUS DE TEXTOS ANALIZADOS	74
2. TRANSCRIPCIÓN DE LOS TEXTOS Y UNIDADES DE ANÁLISIS	76

3. TIPOS DE TEXTOS PRODUCIDOS POR LOS NIÑOS	84
3.1. TEXTOS DESCRIPTIVOS	87
3.2. TEXTOS EXPLICATIVOS	96
3.3. TEXTOS NARRATIVOS	102
3.4. TIPO DE TEXTOS Y VARIABLES DE ESTUDIO	104
4. TEXTOS Y PUNTUACIÓN	107
5. MARCAS DE PUNTUACIÓN USADAS POR LOS NIÑOS. LOS SIGNOS DE MAYOR USO	115
5.1. LOS USOS DE LA COMA Y LA CONJUNCIÓN EN LOS TEXTOS	117
5.2. LOS USOS DEL PUNTO	132
5.2.1. <i>El punto final</i>	132
5.2.2. <i>El punto final como único signo</i>	133
5.2.3. <i>El punto y seguido</i>	135
5.3. LOS USOS DE LAS COMILLAS	142
5.4. LOS USOS DE LOS DOS PUNTOS	145
6. TEXTOS SIN PUNTUACIÓN	147
 CAPÍTULO 3: LAS TRANSFORMACIONES EN LOS TEXTOS	 155
1. TIPOS DE CAMBIOS QUE HACEN LOS NIÑOS EN VERSIÓN INICIAL Y VERSIÓN FINAL	156
2.1. CAMBIOS TOTALES	163
2.2. CAMBIOS DE PUNTUACIÓN	168
2.2.1. <i>Cambios de punto final</i>	186
2.2.2. <i>Cambios de puntuación interna</i>	190
3. ALGUNAS POSIBLES RAZONES DE LOS CAMBIOS	195
3.1. SUSTITUCIONES	196
3.1.1. <i>Sustitución léxico por puntuación</i>	199
3.1.2. <i>Sustitución puntuación por léxico</i>	204
3.1.3. <i>Sustitución de puntuación por puntuación</i>	209
3.1.4. <i>Sustitución tipográfica</i>	211
3.2. AGREGADOS	214
3.2.1. <i>Agregado de comillas</i>	218
3.2.2. <i>Agregado de punto final</i>	224
3.2.3. <i>Agregado de coma</i>	227
3.2.4. <i>Agregado de punto y seguido</i>	231
3.2.5. <i>Agregado de dos puntos</i>	237

3.3. ELIMINACIONES	243
3.3.1. <i>Eliminación de comillas</i>	247
3.3.2. <i>Eliminación de punto final</i>	250
3.3.3. <i>Eliminación de punto y seguido</i>	251
3.3.4. <i>Eliminación de coma</i>	253
3.3.5. <i>Otras eliminaciones de puntuación</i>	253

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES	260
---------------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA CITADA	I
----------------------------	----------

ANEXOS - CAPÍTULO 1	VII
----------------------------	------------

ANEXOS - CAPÍTULO 2	XLVI
----------------------------	-------------

ANEXOS - CAPÍTULO 3	LI
----------------------------	-----------

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1. Tema estudiado

1.1. Problema de investigación

Esta investigación tiene por objeto indagar cómo los niños de Primer Ciclo de Educación Primaria que ya escriben alfabéticamente o con escrituras próximas a ser alfabéticas resuelven el problema de dar indicaciones al lector mediante el uso de la puntuación. Para ello se implementó una secuencia didáctica integrada por varias situaciones de lectura y de escritura¹ y con variaciones de situaciones de revisión de textos descriptivos con función informativa.

Por investigaciones anteriores sabemos que los niños pequeños introducen las marcas de puntuación predominantemente durante la situación de revisión del texto (Ferreiro, 1996; Castedo, 2003; Luquez y Ferreiro, 2003). De allí que se intenta profundizar en los modos en que los niños usan la puntuación en la escritura con el propósito de aportar conocimiento psicolingüístico que resulta de interés didáctico: conocer los procesos de adquisición de los sujetos orienta, en parte, las posibles intervenciones del docente. A su vez, esas intervenciones podrán examinarse a propósito de ponerlos a prueba en el aula. En términos relativos, psicolingüísticamente el uso de la puntuación ha sido escasamente investigado especialmente desde el punto de vista de que la puntuación es el lugar más representativo para observar cómo lo que se escribe se diferencia de la oralidad y se convierte en texto escrito (Ferreiro, 1996). A su vez, resulta de interés profundizar en el conocimiento de la puntuación en lo que se refiere a la organización de los textos.

Complementariamente a los aportes psicolingüísticos resultantes de la presente investigación, interesa el análisis didáctico en sí mismo para apreciar el efecto de las situaciones desarrolladas. El diseño plantea tres alternativas didácticas en la organización de situaciones de escritura y revisión de textos (manteniendo el trabajo en parejas en todos los casos): en una se difiere la revisión de la producción, en otra

¹ El diseño de las secuencias de situaciones implementadas fue en el contexto de una secuencia didáctica de prácticas de estudio para "Hacerse expertos en un tema de interés", en el marco del proyecto de Incentivos a la Investigación "Procesos de producción de textos en el primer ciclo de la Educación General Básica" de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (U.N.L.P) Directora: Mirta Castedo. Asesores: Graciela Goldchuk e Isabelino Siede. Equipo: María Dapino, Gabriela Hoz, Silvia Navarro, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Inés Sancha, Viviana Traverso, Cinthia Waingort y Yamila Wallace (2007 - 2010).

se realiza una corrección colectiva y en la tercera se apela a la corrección entre pares (las situaciones serán descritas en el punto 3.1. „Procedimiento de obtención de datos’). Analizar el posible efecto de estas alternativas de corrección y revisión contribuiría con la comprensión de una situación didáctica fructífera a la hora de revisar los textos.

Asimismo, interesa indagar si al posicionarse como revisor del texto, al explicitar reflexiones sobre alguna marca de puntuación en situación de corrección colectiva o al corregir entre pares, se manifiestan usos diferentes de la puntuación.

Finalmente, no se evidencia la existencia de estudios que comparen resultados de producciones escritas en donde se haya destinado tiempo didáctico en la explicitación sobre marcas de puntuación o la realización de actividades entre el proceso de textualización y revisión, con el fin de observar cómo incide en el momento de revisión del texto, razón por la cual los datos a obtenerse en esta investigación pueden contribuir en este sentido.

1.2. Objetivos y preguntas de investigación

En el contexto de esta investigación nos planteamos los siguientes propósitos:

- Indagar cómo los niños de Primer Ciclo de Educación Primaria que ya escriben alfabéticamente o con escrituras próximas a ser alfabéticas resuelven el problema de dar indicaciones al lector mediante el uso de la puntuación.
- Apreciar el efecto de distintas situaciones de revisión y corrección de textos en la producción de los alumnos en relación al empleo de marcas de puntuación.

Guiados por ambos propósitos propusimos un diseño de investigación que nos permitió abordar los siguientes interrogantes:

- ¿La posición de revisor se vincula con la introducción de mayor cantidad y variedad de marcas de puntuación?
- ¿De qué manera se relacionan las verbalizaciones sobre la propia acción de puntuar con el uso de esas marcas?
- ¿Existen efectos diferentes en el uso y conocimiento sobre marcas de puntuación entre las tres situaciones implementadas?

1.2.1. Hipótesis

Del planteamiento didáctico anterior e investigaciones previas referidas a nuestro objeto de indagación se desprenden las siguientes hipótesis:

1. La posición de revisor del texto favorece la introducción de marcas de puntuación cuando se trata de niños pequeños que aún no lo hacen durante la textualización.
2. Comenzar a introducir mayor cantidad y variedad de marcas no supone hacerlo de los modos socialmente compartidos o considerados convencionales.
3. La posibilidad de introducir marcas de puntuación no están directamente relacionadas con las posibilidades de verbalizar las razones de esas decisiones en el uso.
4. Las posibilidades de los niños de introducir marcas de puntuación en sus escritos se encuentran influenciadas por las situaciones de enseñanza por las cuales transitaban.

2. Antecedentes y Marco Teórico

Esta investigación tiene por objeto indagar cómo los niños de Primer Ciclo de Educación Primaria que ya escriben alfabéticamente o con escrituras próximas a ser alfabéticas resuelven el problema de **dar indicaciones al lector mediante el uso de la puntuación en situación de producción** y revisión de **epígrafes** en el marco de una **secuencia didáctica** integrada por varias situaciones de lectura y escritura y con variaciones de **situaciones de revisión**.

Para justificar el problema es necesario precisar qué entendemos por:

- *uso de la puntuación para dar indicaciones al lector*, estudios históricos y estudios psicolingüísticos;
- *secuencia didáctica y situaciones didácticas de revisión de textos*;
- *el epígrafe como tipo de texto*.

Para el desarrollo de cada punto hemos considerado el aporte de diversas disciplinas de referencia como la Historia de la escritura, la Lingüística y la Psicolingüística. Estos estudios nos permiten entender el objeto de conocimiento desde distintas dimensiones. Asimismo, recuperamos antecedentes de trabajos de investigación de Didáctica de la Lectura y la Escritura.

En un primer momento nos referiremos al desarrollo de la puntuación desde una perspectiva histórica, profundizando en la gestación y consolidación de las marcas de puntuación y sus funciones en relación a los contextos de producción y circulación de los textos. Esta perspectiva histórica de la puntuación nos permite pensar en los procesos de adquisición que de la misma realizan los niños, y por ello, en segundo término, reseñaremos investigaciones psicolingüísticas con el propósito de conocer cómo los niños construyen el sistema de puntuación. Finalmente, nos detendremos en el estudio de trabajos de Didáctica de la Lectura y la Escritura a fin de conocer antecedentes de situaciones de aula en donde el objeto de enseñanza que se comunique es la puntuación, y comprender así, qué condiciones didácticas resultan necesarias de prever en la implementación de estas situaciones.

2.1. Las marcas de puntuación desde una perspectiva histórica

En este apartado haremos un breve recorrido histórico sobre el desarrollo de los signos de puntuación y su función; para ello retomaremos los estudios de Cavallo y Chartier (1998), Zamudio Mesa (2004) y Cárdenas (2008) entre otros, vinculados a los tipos y función de marcas de puntuación que tuvieron lugar a lo largo de la historia, puesto que las mismas no nacieron junto con las letras, sino que se incorporaron mucho después y cada uno tiene su propia historia.

2.1.1. Las primeras marcas de puntuación y su vinculación con la lectura en voz alta

Parkes sostiene que la puntuación comenzó a imponerse como un sistema constitutivo de los textos escritos alfabéticamente a finales del siglo VII d.C. (Parkes, 1993:23, en Zamudio Mesa, 2004:203). Zamudio Mesa afirma que “el origen de los signos de puntuación puede encontrarse en los restos de algunos manuscritos de la Antigüedad Grecolatina” (Zamudio Mesa, 2004:205) puesto que la compleja lectura de la *scriptio continua* y las exigencias que imponía al lector llevó a los gramáticos y lectores de la época antigua a producir diversas marcas e introducirlas en los textos para que los mismos resultaran más accesibles a los lectores menos hábiles.

Durante la Antigüedad griega, la escritura se caracterizaba por presentar el rasgo de carácter incompleto. Para que el texto resultara completo era necesaria la lectura. Svenbro (1998) sostiene que resultara lógico concebir que la lectura formaba parte del texto. En esta época, la escritura estaba subordinada a la oralidad y la *scriptio continua* reflejaba el flujo sonoro ininterrumpido que exigía la vocalización para su interpretación.

Si bien hasta el siglo I d.C. en Roma se marcaban los textos con *interpuncta*, un sistema grecolatino de separación de palabras con puntos sobre la línea gráfica; a partir de finales de siglo prevaleció en los textos la *scriptio continua*, muy arraigada en el mundo griego. La escritura continua se presentaba en la página sin separación entre palabras o frases y sin recursos para la organización en la página. En palabras de

Cárdenas (2008), la representación de la escritura se reducía a su expresión mínima, esto es, a la zona estrictamente alfabética (2008, p.56).

Este tipo de escritura continuada y desprovista de marcas de puntuación tenía la ventaja de proponer un texto más “neutro” al lector desde el punto de vista de la interpretación, posibilitándole marcar las divisiones y pausas por propia iniciativa en relación a las dificultades del escrito y su comprensión textual. La dificultad que presentaba era que implicaba un obstáculo para la realización oral, y la desventaja fundamental, que resultaba fuente de ambigüedades en relación a las múltiples interpretaciones posibles por parte de los lectores.

La *scriptio continua* impedía, a una vista no suficientemente experimentada, individualizar lo que hoy conocemos como las “palabras” y por lo tanto captar el sentido. Era necesario, para la comprensión del significado del texto, la oralización del escrito, pues el oído, de mejor manera que la vista, podía captar la sucesión de las “palabras”, el significado de las frases, el momento donde debía ser interrumpida la lectura con una pausa y los lugares donde alzar o bajar la voz. Durante los siglos II y III d.C. la manera más habitual de leer era en voz alta y una buena lectura requería saber dónde contener la respiración, en qué momento realizar una pausa, saber dónde comienza y finaliza el sentido de un pasaje, cuándo hay que alzar o bajar la voz o qué debe decirse con más ímpetu o más dulzura. Leer era equivalente a “devolver la voz al texto” (Parkes, 1992, en Ferreiro, 1996:132) y “leer un texto literario era prácticamente ejecutar una partitura musical” (Cavallo, 1998:109), pues cuando la lectura, principalmente de obras poéticas, estaba dirigida a un auditorio requería ser expresiva, modulada por tonos y cadencias de voz. La lectura en voz alta era considerada como un ejercicio físico beneficioso para la salud por “la terapia del ritmo” que requería y porque se acompañaba con movimientos de la cabeza, tórax y brazos (Cavallo, 1998).

Así, en la Antigüedad, la lectura de un texto compuesto en *scriptura continua* imponía al lector una doble exigencia; la *praelectio* y la *pronuntiatio*. En primer lugar el lector debía hacer una preparación preliminar al acto de leer, la *praelectio*, que consistía en repetidos ensayos de lectura en voz alta del texto para poder identificar distintos segmentos y restituir el significado de la obra; por lo tanto, era necesaria cierta experiencia del lector tanto en el sistema de escritura como en los contenidos expuestos. Luego, se requería la lectura en público de la obra, articulando correctamente el sentido y los ritmos, lectura que ponía de manifiesto la capacidad lectora de los individuos (Blecua, 1984, en Dávalos, 2008). Dadas estas exigencias, este modo de lectura exigía “un trabajo especializado de preparación de los textos, que sólo podía ser realizado por los lectores de gran experiencia, como los lectores cultos y los gramáticos” (Zamudio Mesa, 2004:205).

Debido que la expresión oral del texto estaba ligada al ideal del orador y que el arte elitista de la lectura de devolver voz a los textos era parte importante de la gramática, los maestros que se ocupaban de la educación en el mundo antiguo comenzaron a hacer distinciones en los textos para que los alumnos pudieran seguir la lectura fácilmente con los ojos. Los textos se preparaban con distintas marcas, sean introducidas por propia mano del maestro o del alumno bajo su instrucción.

“Por ejemplo, las marcas separadoras de palabras (*hyphen* o *diástole*) consistían, por lo general, en una especie de vírgula o barra oblicua [/], o simplemente un punto en medio de la línea gráfica [·]. Al lado de éstas figuraban las marcas indicadoras de la duración de las pausas, las *distinctiones* o *positurae*, que eran

sistemas de dos o de tres puntos: uno en bajo y uno en alto, o uno en bajo, uno en medio y uno en alto, y servían para distinguir los periodos y sus componentes (Desbordes, 1995). Estaban también los acentos o ápices, que servían para distinguir la longitud de las vocales o la carga de intensidad. Este sistema de signos prosódicos cuya elaboración se atribuye al gramático alejandrino Aristófanes era conocido por los romanos „por lo menos desde los tiempos de Varrón’ (Desbordes, 1995:231). Dicho sistema distinguía tres acentos: agudo [´], grave [`], circunflejo [^]; dos cantidades, una breve [˘] y una larga [¯]; la inspiración [„] y la no inspiración [’] (*espíritu ápero y espíritu suave*). Por último, estaban los signos críticos o *notae*, los cuales servían para llamar la atención del lector hacia algún aspecto importante del texto, como la *diple* >, el asterisco [*] o el obelo [=]” (Desbordes, 1995:236 y 241, en Zamudio Mesa, 2004:205-206).

Es de remarcar que esta variedad de signos de puntuación que desarrollan los gramáticos y que es utilizada por los maestros a fin de que los alumnos puedan seguir la lectura con la vista y preparar una óptima lectura en voz alta, eran introducidos con posterioridad al acto de escritura. Los autores no puntuaban sus textos sino que estas marcas eran introducidas por los lectores con miras a la *pronuntiatio*. De esta manera, en la Antigüedad grecolatina la puntuación no fue empleada de manera uniforme ni en todos los textos, sino que la marcación de los escritos sólo se efectuaba en casos de necesidad del lector para la estructuración retórica del texto, para señalar el ritmo en la lectura en voz alta, las pausas de respiración e indicar frases afirmativas o interrogativas o estructuras métricas. El uso de la puntuación era un recurso subjetivo que variaba según el lector lograba mayor experiencia como intérprete (Parkes, 1993, en Dávalos, 2008).

Si bien, como hemos mencionado, la *escriptio continua* tenía la ventaja de presentar al lector “un texto neutro” abierto a la discusión de múltiples posibles interpretaciones, comenzó a ser un inconveniente cuando el público de lectores creció. De este modo, la puntuación aún informal de los textos y el comentario gramatical sobre los mismos empezaron a ser usados con mayor frecuencia con el fin de resolver los problemas de la comprensión equívoca o incorrecta de los escritos.

2.1.2. Desarrollo en la variedad y cantidad de signos de puntuación por el surgimiento de otras modalidades de lectura y el análisis hermenéutico de los textos

Avanzando en el estudio del desarrollo histórico de los signos de puntuación, durante la Edad Media los modos de marcar los textos fueron sumamente variados. La incorporación de marcas de puntuación obedecía tanto a los modos de lectura, sea la lectura en voz alta propia de la Antigüedad o la lectura silenciosa surgida en la alta Edad Media, como a diferentes propósitos del análisis hermenéutico de los textos.

Mientras que en la Antigüedad se insistía en la expresión oral del texto, en la alta Edad Media se empieza a conceder mayor importancia a la lectura en silencio. Este tipo de lectura, principalmente de obras eclesiásticas y literarias, debía ser supervisada para garantizar que el lector no se relajare ni distrajera (Parkes, en Cavallo y Chartier, 1998), aspecto difícil de controlar sólo con lectura silenciosa. Durante este periodo la lectura se situaba sobre todo en el contexto de los

monasterios, ya sea la lectura colectiva realizada en los oficios durante las comidas o ejercicios espirituales o la lectura individual o en silencio que los lectores podían llevar a cabo en los momentos de estudio o meditación. Esta última y nueva modalidad de lectura también es posibilitada por las nuevas técnicas empleadas para presentar los textos sobre la página.

Siguiendo a Zamudio Mesa (2004), durante los primeros siglos de la Edad Media, escribas y estudiosos medievales recuperaron el análisis retórico y gramatical de los romanos, quienes desarrollaron varios sistemas de puntuación para el tratamiento de los textos. Uno de los sistemas instaurado por los romanos fue el análisis retórico en *periodus*, *colon* y *coma*. Ellos concebían al *periodus* como unidad básica del análisis retórico y composición textual, caracterizado por un enunciado rítmicamente completo y con sentido completo, cuyos componentes eran las *cola* y las *commata*. El análisis retórico era indispensable para comprender el sentido de los textos y su ritmo; lo mismo, la ejecución de pausas respiratorias para distinguir cada uno de los *periodus* en la lectura oral. Las pausas mayores delimitaban los *periodus* y las menores las *cola* y las *commata*. Dada la necesidad de indicar estas pausas, los gramáticos tardíos desarrollaron un sistema de *distictiones* realizadas por *punctus*, en primer lugar binario y luego ternario.

“En un inicio estos sistemas expresaban la diferencia semántica mediante dos puntos: un punto en lo alto de la línea para el enunciado completo y un punto en lo bajo para el enunciado incompleto, aunque a veces empleaban un tercer punto, puesto en lo medio, para indicar dónde respirar (Desbordes, 1995:233). Sin embargo, dado que lo importante era diferenciar el tamaño de la pausa y no tanto el lugar (éstas funcionaban como límites de las unidades semánticas), finalmente se estableció un sistema de tres *distinctiones*” (Zamudio Mesa, 2004: 210-211).

Este sistema de *distictiones* no se regía por un análisis sintáctico de los textos, es decir, no se trataba de una puntuación regida por la lógica sintáctica, sino más bien una puntuación retórica en que los *punctus* indicaban la estructura retórica o las pausas dictadas por el sentido y el ritmo o ambos para la lectura en voz alta. Así, los textos eran marcados por un punto bajo (*comma*), un punto medio (*colon*) o un punto alto (*periodus*). La *comma* servía para indicar al lector que la frase requería un complemento y que debía hacerse una pausa corta; el *colon* indicaba una pausa de duración media y el *periodus* señalaba el final de un enunciado con sentido completo.

A lo largo de la Edad Media, los textos puntuados *per cola et commata* fueron cambiando de disposición en la hoja: primero mantenían una forma simple de una línea *per cola* o *per commata*; luego un arreglo más parecido a la prosa moderna en que el texto ocupaba todo el ancho de la hoja. Pero cualquiera haya sido su disposición en la página, la puntuación retórica *per cola et commata* fue el soporte de la lectura en voz alta y del canto litúrgico durante gran parte de la Edad Media.

Como mencionamos al inicio de este apartado, un gran cambio tuvo lugar en la Europa de la alta Edad Media: el paso de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa o murmurada. Cavallo y Chartier (1998) sostienen que este cambio fue producto de diversos factores: los libros se leían para conocimiento de Dios y salvación del alma, y por lo tanto debían ser entendidos, pensados y hasta memorizados; la vida comunitaria en los ámbitos religiosos en los que se realizaba el acto de lectura obligaba a disminuir el tono de la voz, y el propio código invitaba a la lectura meditativa,

con sus páginas que seccionaban el texto facilitando posibles relecturas y localizaciones. En este periodo el libro pasa a ser un símbolo de lo sagrado y misterio de lo sacro, y la lectura se limitaba a las Sagradas Escrituras concentrada en los espacios cerrados de las iglesias, las celdas, los claustros y las escuelas religiosas.

Algunos cambios producidos en los textos que fueron acompañando la práctica de lectura silenciosa fue el surgimiento de nuevos recursos gráficos, la separación entre palabras, la distribución del texto en el espacio gráfico y una puntuación más normalizada.

Parkes (1998) señala que en el siglo VI d.C. el tratamiento de los textos comienza a transformarse. La escritura se volvió un medio de transmisión de información a través del ojo en lugar del oído. A fines del siglo VII, los monjes copistas de Irlanda e Inglaterra comenzaron a desarrollar una puntuación que permitiera prescindir de la vocalización y que sirviera no de guía para la ejecución oral sino como componente del medio escrito. Ellos incorporaron diversos recursos gráficos, prioritariamente a textos sagrados y privilegiando, de esta manera, la lectura silenciosa para la meditación de clérigos y religiosos. En los siglos VI y VII los escribas irlandeses fueron los primeros en desarrollar algunas convenciones gráficas nuevas –elementos de representación y presentación– que facilitaron el acceso a la información transmitida a través de este medio “visible” (Parkes, 1992, en Ferreiro, 1996:132). Ellos ampliaron el uso de las abreviaturas y estandarizaron la tipografía al reducir el número de variantes de una misma letra para dar lugar a la *litterae absolutae* o letras invariantes en minúscula, en las que cada elemento posee una sola forma mejorando así la legibilidad del texto. Luego, esta convención gráfica se propagó por toda Europa y fue acompañada por un mayor énfasis en rasgos distintivos mínimos necesarios de trazar para diferenciar las diversas formas de las letras. El resultado fue la escritura minúscula que se usó en todo Occidente durante varios siglos y se convirtió en la base de los modernos caracteres (Parkes, 1998).

Los copistas irlandeses, en sus intentos por aislar las partes del discurso y también los componentes gramaticales de la oración latina, clarificaron la puntuación introduciendo nuevos signos que aumentaban en relación a la importancia de la pausa; dieron un mayor énfasis visual al comienzo de un texto o sección al desarrollar la *littera nobilior* (o “letra más destacada”), convención que luego fue utilizada por los amanuenses incorporando letras sueltas tomadas de los escritos antiguos para usarlas como *litterae notabilior* al comienzo de nuevas *sententias* y la parte restante de la escritura la copiaban en letra minúscula. Parkes sostiene que este uso de versales cuadradas o rústicas con este propósito nos permite hablar por primera vez de “letras mayúsculas” como elemento de la escritura (Parkes, 1998:146).

Los copistas anglosajones combinaron las letras antiguas con las minúsculas en los nuevos diseños de página. A ellos les fueron transmitidos originalmente en copias escritas en mayúsculas unciales y rústicas Las Sagradas Escrituras, las obras de los Padres de la Iglesia y los documentos que expresaban la autoridad de la Iglesia católica. Consideraron que las letras antiguas resultaban adecuadas para destacar extractos de estos textos y comenzaron a incorporarlas a los textos o comentarios escritos en minúscula. De esta manera, consolidaron la costumbre de que los extractos insertos en un escrito debían diferenciarse del propio texto facilitando su identificación por parte del lector (Parkes, 1998).

Asimismo los amanuenses irlandeses, al copiar los textos latinos e intentar responder a la necesidades de aquellos lectores para los cuales el latín era una

segunda lengua, abandonaron la scriptio continua; identificaron unidades en la lengua e introdujeron espacios en blanco entre las mismas, pudiéndose así hacer un reconocimiento global de unidades completas de significados, separadas por espacios en blanco, "...en un primer momento para lograr una articulación de lo escrito en segmentos de letras o bloques de palabras sintácticamente significativos, luego, con más decisión, mediante procedimientos de auténtica, neta separación entre palabra y palabra, para lo que usaron espacios en blanco" (Petrucci, 2002:66-67). Durante cuatro siglos, la separación con espacios en blanco entre unidades de significado en la escritura resultó diversa. Zamudio Mesa recupera los estudios de Saenger quien identifica diferentes formas de espaciado anteriores a la separación de palabras que actualmente conocemos, a saber: agrupamiento azaroso de letras; agrupamiento de letras por sílaba; agrupamiento jerárquico de letras; agrupamiento jerárquico de palabras y agrupamiento por bloques sólidos de palabras (Saenger, 1997 en Zamudio Mesa, 2004:54-55). En los siglos XI y XII se estableció un uso más estandarizado de la separación entre palabras en el que el significado gramatical y léxico se impuso como criterio de segmentación (Zamudio Mesa, 2004). Estos diversos ensayos de incorporar espacios en blanco en la escritura muestra la necesidad de los escribas de lograr mayor legibilidad de los textos.

Saenger (1998) sostiene que la escritura discontinua del siglo XII, producto de la separación de las palabras mediante espacios y la uniformidad del orden sintáctico, permitió minimizar la necesidad de leer en voz alta y posibilitó exponer las ideas de manera clara, precisa e inequívoca. Ambas convenciones constituían también requisitos necesarios en el desarrollo de la puntuación y la agilización de la lectura al posibilitar una percepción visual inmediata de la palabra.

Estas prácticas de los escribas irlandeses y anglo-sajones conducen a la aparición de lo que Parkes denomina *gramática de la legibilidad* (Parkes, 1998:147). El deseo por preservar la integridad interpretativa de los textos clásicos, sean sagrados o no, contribuye a la proliferación de marcas y comentarios en los escritos, aun antes de que la idea moderna de "autor" haga su aparición (Chartier, 1992, en Ferreiro, 1996:133). Asimismo, la utilización de marcas gráficas que guían la interpretación del texto coincide con la ampliación de la comunidad de lectores, primero con la expansión de las universidades medievales y posteriormente, con el surgimiento de la imprenta (Parkes, 1993, en Zamudio Mesa, 2004; Ferreiro, 1996).

Además de los signos de puntuación, actualmente sabemos que la distribución del texto en la página también contribuye en la interpretación de los textos. De este aspecto se ocuparon los escribas escolásticos en el siglo XIII que, si bien no hicieron importantes cambios en la puntuación de los escritos, su mayor contribución consistió en efectuar diversas modificaciones en la construcción y apariencia de los textos. Ellos escribieron textos académicos y su propósito fue el estudio y desarrollo de la argumentación, precisamente, el despliegue racional de la demostración de las hipótesis, y por tanto sus esfuerzos se dirigieron a la formulación precisa de la argumentación. Este énfasis trajo consigo el desarrollo de estudios gramaticales y la lógica, así como el desarrollo en el uso sistemático de ciertas conjunciones para indicar las partes de la argumentación y la transformación en la composición de la página, de modo que ésta se convirtió en la representación visual del argumento (Zamudio Mesa, 2004). En la creación de este nuevo modo de representación gráfica

del texto, los escolásticos emplearon diferentes tamaños de letras, utilizando un tipo de letra más pequeña para diferenciar comentarios del texto principal y subordinar las “secuencias de glosas” (Illich, 2002, en Zamudio Mesa, 2004:225) y por tanto, facilitar la comprensión de la nueva argumentación secuencial del tipo *ad primum*, *ad secundum*, etc. (Saenger, 1997). Asimismo, “una nueva forma de puntuación, la marca de párrafo de color, se hizo habitual desde comienzos del siglo XIII para aislar unidades de contenido conceptual” (Saenger, 1997:207), lo mismo que el uso de la *littera notabilior*, doble barra oblicua [//], doble vírgula o diferentes formas de *paragraphus* [¶, §, ζ] para destacar el inicio de cada argumento o *propositio* (Zamudio Mesa, 2004:225). Dado este desarrollo en el empleo de las conjunciones, es que el uso de los signos de puntuación más especializados dejó de ser necesario, precisamente, las conjunciones suplieron el uso de los signos, empleándose únicamente simples puntos en bajo para separar las partes interiores a la *propositio* (Zamudio Mesa, 2004).

Se agrega a ello que entre los siglos XIII y XV se introdujo la costumbre de subdividir los textos clásicos y medievales. En algunos casos, los textos de la Antigüedad tardía ya habían sido divididos, entonces los estudiosos universitarios se encargaron de realizar una subdivisión más racional; tomando como punto de referencia las nuevas divisiones en capítulos y *distinctiones*, es que los títulos y los índices de capítulos y materias se convirtieron en elementos característicos del texto escolástico (Saenger, 1998).

En conclusión, el desarrollo de diversas marcas de puntuación en la Edad Media refleja las ideas que los estudiosos tenían acerca de la interpretación de los textos. La puntuación tuvo por finalidad delimitar unidades de sentido que posibilitaran el acceso a los textos y controlar la interpretación de los mismos, especialmente cuando la lectura silenciosa surge como una modalidad más de acercamiento a los manuscritos. Pero además, la distribución en la página del texto escolástico del siglo XIII, o la *mise en page* como los franceses denominan al arreglo de los contenidos del discurso escrito sobre la página, también contribuyó al deseo de preservar la integridad interpretativa de los textos y presupuso la existencia de un lector que frente a la “nueva arquitectura visual” leyera sólo con los ojos (Illich, 2002, en Zamudio Mesa, 2004:228).

2.1.3. Incremento y estabilidad de marcas de puntuación por la posibilidad de reproducción de los escritos

Durante el Renacimiento europeo los humanistas se ocuparon de acrecentar el número de signos de puntuación, volvieron a una puntuación más retórica y buscaron diferentes modos de jerarquizar las proposiciones definidas por el análisis escolástico.

La oratoria, una de las virtudes del discurso humanista, pudo expresarse en los textos gracias a la instauración de dos subsistemas de signos de puntuación, uno para establecer las relaciones semánticas entre los componentes del *periodus* (las *cola* y las *commata*) y otro para resaltar la naturaleza pragmática del discurso. Con el propósito de establecer relaciones semánticas entre los enunciados, los humanistas crearon signos específicos para enmarcar citas, comentarios e incisos, como los diversos tipos de paréntesis y la vírgula suspensiva [/] y la semicircular (nuestra actual coma); signos para separar las cláusulas que conformaban el *periodus*,

precisamente los dos puntos [:] para delimitar las *cola*, y el punto y coma [;] para delimitar los miembros medios de la cláusula. Además, con el fin de realzar los diversos significados de naturaleza pragmática en los periodos y sus componentes, los humanistas incorporaron los signos de admiración e interrogación (Sebastián, 2000; Zamudio Mesa, 2004).

Además de indicar los componentes del periodo y las relaciones jerárquicas entre los elementos que lo componen, el desarrollo de los signos de puntuación tuvo la función de dirigir más eficientemente la lectura. Es que en los siglos XVI y XVII el uso de los signos de puntuación interna se fundamentaba en la preocupación humanista de los modos de expresión del discurso, su valor retórico y el énfasis rítmico en la construcción de los textos. Si bien el análisis desarrollado por los humanistas se dirigió a los textos clásicos y a aquellos producidos en latín, la puntuación humanista también se impuso en los escritos en lengua vernácula, como el francés y el castellano.

A este desarrollo de las marcas de puntuación y a la consolidación del texto en lengua vernácula se agrega el papel fundamental que jugó la invención de la imprenta a mediados del siglo XV, provocando otro impulso en la organización de los textos sobre la página y la puntuación. La imprenta de Gutenberg supuso una nueva manera de producir copias de los textos clásicos y la impresión de los mismos condujo a una estabilización de los signos de puntuación y sus funciones, así como la conservación de las convenciones que los humanistas emplearon que perduró casi tres siglos.

Cavallo y Chartier (1998) sostienen que si bien la imprenta permitía la reproducción idéntica de los textos (o casi, debido a las eventuales correcciones durante la tirada) en mayor número de ejemplares, y que ello transformó las condiciones de su transmisión y recepción, el libro no se vio trastornado por las nuevas técnicas. Precisamente,

“...hasta por los menos los comienzos del siglo XVI, el libro impreso siguió dependiendo del manuscrito cuyas características de compaginación, tipo de letra y apariencias imitaba. Igual que el manuscrito, tenía que ser rematado mediante la intervención de varias manos: las del iluminador que pintaba las miniaturas y las iniciales, ya fueran simplemente adornadas o historiadadas; la mano del corrector, o *emendator*, que añadía las marcas de puntuación, las rúbricas y los títulos; y por último la mano del lector, que añadía en la página signos, notas e indicaciones marginales” (Cavallo y Chartier, 1998:39).

Es así que los primeros impresores intentaron reproducir lo más fielmente posible los textos clásicos, tanto en la forma gráfica como ortográfica, y en este afán de reproducción el papel de los editores humanistas y de la figura del “*emendator*” (personas letradas) resultó central. De los talleres de los editores surgieron diversas normas de puntuación y ortográficas, difundidas luego en grandes manuales y tratados de puntuación que tenían por función regular la producción impresa europea y moderar la extravagancia de algunos escritores en los tiempos anteriores al surgimiento de la Academia de la Lengua Española.

Ahora bien, simultáneamente a la figura de los correctores letrados (clérigos, graduados universitarios, maestros de escuela, etc.), que eran empleados por los libreros e impresores para asegurar la mayor corrección posible a sus ediciones, los autores de los manuscritos explicitaron cierto desencanto motivado por su deseo de imponer una “escritura oral”. Sin embargo, estas proposiciones de los autores referidas

a la consecución de una reforma en la ortografía que estuviese íntegramente gobernada por la pronunciación, tuvo menor repercusión en la escritura que el papel de los correctores en la fijación gráfica y ortográfica de la lengua (Chartier, 1997).

El manual del impresor y autor francés Étienne Dolet, *La Manière de bien traduire d'une langue en l'autre* (La manera de bien traducir de una lengua a otra), dentro del cual incluye un tratado sobre *La punctuation de la langue francoyse*, constituye una pieza clave para la puntuación del Renacimiento, no sólo por el impacto que tuvo entre los impresores sino porque condensa el pensamiento humanista sobre el discurso. En dicho manual Dolet explicita la importancia de conocer bien los signos de puntuación que se han de emplear y también el lugar donde deben colocarse. Se refiere a seis signos: *poinct à queue*, o *virgule* [,]; *comma* [:]; *poinct* [.]; *interrogant* [?]; *admiratif* [!], y *parenthese* [()]; y brinda consejos en el uso de algunos de ellos, por ejemplo, el uso de la coma delante de ciertas conjunciones como la copulativa y la disyuntiva; el empleo del signo de admiración para señalar frases admirativas y desiderativas (Sebastián, 2000:42-43).

Para Dolet, al igual que para los humanistas, la puntuación es eminentemente retórica. Chartier (1997) cita las palabras del mismo Dolet:

“Se debe entender que todo argumento y discurso, ordinario o poético, se separa en periodos. Periodo es una palabra griega que los latinos llaman ‘clausula’ o ‘comprehensio’, es decir, una cláusula, una comprensión de palabras. El periodo, o cláusula, se distingue y divide gracias a los puntos arriba mencionados. Y en general no debe tener más de dos o tres miembros, puesto que si su largo excediera el soplo de la respiración del hombre, estaría mal formado” (Chartier, 1997:37).

De esta manera, Chartier (1997) aduce que Dolet entiende que la “distribución de la puntuación remite, a la vez, a las divisiones del discurso y a la palabra lectora” (1997, p.37).

Nótese que Dolet omite el empleo del *semicolon* [;], nuestro actual punto y coma. Esta marca de puntuación aparece en escena con publicidad a fin del siglo XV en la casa editora del italiano Aldo Manuzio el Viejo, que luego Aldo Manuzio el Joven, llevará adelante la tarea de explicar su invención y función. Dicha explicación la explicita en su *Interpungendi ratio*, su tratado de ortografía para uso de impresores editado en 1561 en su casa de Venecia (Sebastián 2000:26). En el mismo propone el siguiente sistema de signos y explica la función de cada uno, a saber:

“...La coma: ‘Comma’ o ‘Virgula’ o ‘semipunctum’ [,]; no termina sentencia, sino las partes de la sentencia, o separa nombres, o verbos en una enumeración.

El punto y coma: ‘punctum semicirculo junctum’. Intermedio entre la coma y los dos puntos. (...) Le asigna dos funciones: la primera consistiría en separar nombres contrarios, donde la coma sería poco (...) y los dos puntos demasiado (...); aquí se funda la primera de las funciones que la última edición de la Ortografía que la Real Academia² asigna al ‘punto y coma’: ‘para separar los elementos de una enumeración cuando se trata de expresiones complejas que incluyen comas’. La segunda aplicación que señala a este signo Aldo es la de

² RAE, *Ortografía de la lengua española*, Espasa, Madrid, 1999, 5.4.1.

separar no ya palabras, sino para separar las frases compuestas, cuando, del mismo modo, una coma sería poco, y dos puntos demasiado para la pausa que se quiere señalar. (...)

Dos puntos: „geminatio puncti”. Su valor es intermedio entre el punto y coma y el punto. Teóricamente, según dice, no encontraremos frases compuestas por distintas partes cuya separación requerirá algo más que el punto y coma, y menos que el punto, que indicaría que ha concluido la sentencia. En realidad, no queda claro el límite, ni quedará por mucho tiempo, hasta que los dos puntos, siglos más tarde pierdan el valor puramente separativo para constituirse en un signo eminentemente enunciativo” (Sebastián, 2000:53).

Considerando que para el estudio histórico en el desarrollo de los textos y de las diferentes marcas escritas es necesario pensar los modos de representación, de transmisión y de recepción de los textos (Chartier, 1997:27), es que remarcamos que en este periodo (el Renacimiento), la nueva vida social y política exigió la comunicación de la lengua vernácula, y a fines del siglo XVII y principios del XVIII la lectura en voz alta y la oratoria recobraron la importancia que tuvo en la vida pública en épocas anteriores. De allí que tanto para los Humanistas como para los editores que produjeron dichos manuales y tratados, la puntuación sea eminentemente retórica, puesto que,

“el sentido de las jerarquías entre los componentes del periodo no es sintáctico: está basado en la respiración y los sentidos parciales que constituyen el discurso. Los signos indican pausas en la lectura. Se trata de una „distribución de la puntuación que remite, a la vez, a las divisiones del discurso y la palabra lectora” (Zamudio Mesa, 2004:243-244).

Los signos de puntuación, llamados *punctos*, *punctos para leer* o *distinciones* se usaban, como en la Edad Media, de un modo muy diferente al que actualmente le otorgamos. La puntuación era para el oído, y por ello algunos signos marcaban pausas en la lectura (sitios donde el lector descansaba y tomaba aliento) y signos que servían para modular la voz. Recordemos que el destinatario de los textos escritos de este periodo es el oyente y por ello los manuales y tratados de ortografía lo son a la vez de pronunciación, pues el lector era el intermediario entre el texto y los oyentes, era el nuevo “portador de voz” y por ello necesitaba de un adiestramiento que se le otorgaba en las escuelas y universidades, enseñándole una parte de la retórica denominada *actio et pronuntiatio* (Frenk, 2005:95-96).

Ahora bien, el realce por la lectura en voz alta, tanto en la vida pública como doméstica en Europa Occidental no implica la desaparición de la lectura silenciosa que tuvo origen en la alta Edad Media. A la vez que se extendía más la costumbre de leer en silencio, los textos continuaban oyéndose y los dos modos de recepción siguieron corriendo varios siglos (Frenk, 2005). Ambas modalidades de lectura convivieron y se diferenciaban según los propósitos que las generaban: la lectura en voz alta o el escuchar leer estaba ligado al gusto y al corazón, y la lectura silenciosa al entendimiento y la inteligencia, práctica generalmente desarrollada por la elite letrada en sus momentos de ocio íntimo, secreto y privado (Zamudio Mesa, 2004).

2.1.4. La marcación de los textos: una disputa entre la función de indicar relaciones lógicas y de reflejar el lenguaje hablado

Señala Zamudio Mesa (2004) que a partir del siglo XVIII se inicia un cambio importante en la puntuación. En diferentes países de Europa comienza un proceso de normativizar tanto la ortografía como la puntuación de los textos: en Francia, los gramáticos de Port-Royal publicados por Beauzée en la *Enciclopedia* de Diderot en 1751 y 1772; en Inglaterra Locke analiza el habla apropiada y estudia sobre el uso y abuso del lenguaje, así como el análisis de los modos de puntuar y el uso de la tipografía en el esclarecimiento u oscurecimiento del texto en relación a las intenciones del autor (*An essay for the Understanding of St. Paul's Epistles. By consulying St. Paul himself*, 1707); en España se creó la Academia que publicó el *Diccionario de Autoridades* en 1726 y las dos siguientes de la *Orthographia* en 1741 y la *Ortografía* en 1763 (Zamudio Mesa, 2004:249-250). En el “Discurso proemial” de su primera publicación, la Real Academia Española introduce notas sobre puntuación que han perdurado hasta hoy:

“la ortografía debe incluir reglas no solo para la correcta escritura de las voces, sino también para la distinción de cláusulas, oraciones y periodos. Se plantea, pues, como uno de los objetivos de la ortografía „la recta y legítima puntuación con que se deben señalar, dividir y especificar las cláusulas y partes de la oración, para que lo escrito manifieste y dé a conocer clara y distintamente lo que se propone que discurre’. Las primeras reglas son muy breves y se refieren a ocho signos: la coma o inciso, el punto, el punto y coma, los dos puntos, el interrogante, la admiración, el paréntesis y la diéresis (...) Regula también ese proemio el uso de otros signos, como el apóstrofo y la división o raya” (RAE, 2010:291).

La cita anterior nos permite ver que “la puntuación queda enmarcada en el dominio de la ortografía y referida al ámbito de funcionamiento de la oración, pues predomina aquí el análisis gramatical” (Cárdenas, 2008:63).

Al inventario de los signos citados en la publicación la *Orthographia* en 1741, se adicionan las comillas y el signo equivalente a los actuales puntos suspensivos, y en una nueva edición del año 1754 se introduce una de las singularidades del sistema de puntuación de la lengua española, la apertura de los signos de interrogación y admiración (RAE, 2010:291).

No obstante, junto con este proceso de normativizar las indicaciones de las relaciones lógicas entre los componentes del discurso y la creación de diccionarios y gramáticas, también tuvieron lugar en la Europa Occidental corrientes de ideas contrarias. Así, un grupo llamado los “elocucionistas” recuperaron la puntuación retórica, promovieron una marcación de los textos que pudiera reflejar el fenómeno del lenguaje hablado e impulsaron a autores de discursos públicos a emplear géneros más ligados a la oralidad, como por ejemplo, diálogos, epístolas, etc. (Chartier, 1997 en Zamudio Mesa, 2004). Para ellos la lengua oral era “superior” a la lengua escrita y por tanto, la voz y los gestos en la mediación del discurso político, la escenificación teatral y la lectura litúrgica resultaban fundamentales, así como también una puntuación que reflejara la lengua hablada que indicara al lector u orador dónde efectuar las pausas y dónde cambiar la entonación.

Por su parte, los editores y gramáticos absortos en la necesidad de normativizar el uso de la puntuación, intentaron aunar los principios gramaticales y prosódicos sin obtener una verdadera integración, pues consideraban que la puntuación prosódica no era suficiente para delimitar relaciones lógicas de los constituyentes del texto (Dávalos, 2008). De aquí en adelante la historia de la puntuación se caracteriza por una incesante lucha entre la norma y los escritores y oradores en su interés de buscar nuevas formas para expresarse; una constante disputa entre, por un lado las Academias y los diccionarios y, por el otro, los requerimientos de los escritores respecto al estilo del discurso dentro de los textos. Esta disputa se extendió hasta el siguiente siglo en concordancia con el surgimiento de nuevos públicos lectores y eventos sociales y políticos de gran envergadura como la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, que tuvieron gran impacto en la producción de textos impresos y el desarrollo de procesos de alfabetización de la población.

En el siglo XIX importantes cambios se suceden respecto a las modalidades de lectura, el libro y la edición. Avances tecnológicos en la edición, como la prensa a vapor y la encuadernación industrial trajeron como consecuencia un aumento en las tiradas de ejemplares de las casas editoriales y una gran diversidad de textos en circulación, por ejemplo, nuevos libros y objetos impresos como periódicos, textos de literatura y publicidad (Dávalos, 2008). Asimismo, el público lector del mundo occidental se alfabetizó masivamente componiéndose, inicialmente, por hombres, mujeres y obreros; y luego, por niños, producto de la expansión de la educación primaria en la Europa del siglo XIX (Lyons, 1998).

Así, en este siglo, muta la relación entre los lectores y los textos; un pasaje de la lectura pública o compartida a otra individual o solitaria; de una lectura en voz alta a otra silenciosa. Nuevas relaciones que se agregan a las anteriores, sin sustituir las antiguas prácticas de lectura. De este modo, el aumento del número de ejemplares de las tiradas, la mayor diversidad de textos de circulación social y la masiva alfabetización de la población posibilitó diferentes formas de leer.

Mientras que en el siglo XVIII la novela no se consideraba un género artístico respetable, en el siglo XIX se convirtió en la forma de expresión literaria propia de la sociedad burguesa en ascenso (Lyons, 1998). El nuevo público lector devoraba novelas “baratas”. Este género contribuyó en el desarrollo de la puntuación al poner el acento en el diálogo y en la presentación de los hechos más que en la narración, obligando a los escritores a delimitar ciertas estructuras sintácticas, el empleo de léxico específico y de una variedad de recursos gráficos que ayudaran a producir en el lector el efecto de que las escenas se produjeran frente a él (Zamudio Mesa, 2004). Por ejemplo: el empleo de marcas que indicaran la apertura y cierre del discurso directo, como ser el guión largo y las comillas; el empleo de los puntos suspensivos para crear efectos vacilantes en el discurso, y el empleo de los saltos de línea para señalar las diferentes participaciones de los interlocutores dentro del diálogo (Dávalos, 2008).

Durante este siglo, las dos intenciones de puntuación ya señaladas se sostuvieron: por un lado una puntuación basada en principios sintácticos impulsada por los impresores que intentaban dominar el contexto de las tiradas de ejemplares impresos, “...una puntuación que procedía de la gramática logística y que, por tener origen en la gramática general, se consideraba universal” (Zamudio Mesa, 2004:254);

por el otro lado, una puntuación prosódica amparada por los escritores de géneros literarios, cuyo propósito residía en mantener la libertad de autoría.

Por último, pese a los reiterados intentos de los impresores y editores del siglo XIX por normativizar los usos de la puntuación desde una perspectiva gramatical, la puntuación terminó por diversificarse en función de los géneros textuales y las intenciones comunicativas (Zamudio Mesa, 2004; Dávalos, 2008).

Chartier (1998) señala que, actualmente, el despliegue tecnológico en la producción y la transmisión de los textos electrónicos y las maneras de leer que imponen, representan la tercera revolución de la lectura. Leer en pantalla no es lo mismo que leer un códice y la materialidad de las obras rompe el vínculo físico que existía entre el lector y el objeto impreso. La aparición y difusión de los medios computarizados no sólo está transformando la interpretación de los textos, sino también nuestros modos de producirlos. La pantalla se ha convertido en una superficie privilegiada, posibilitando que el autor intelectual y el autor material se completen ahora con el editor material (Ferreiro, 1996b). La diversificación de los géneros digitales cobra así crucial importancia ya que al aumentar exponencialmente la cantidad de géneros (Zuazo, 2011) también lo hacen las posibilidades de variaciones de puntuación.

En la actualidad las posibilidades de marcación de los textos se están multiplicando por los materiales y superficies de escritura que permiten efectuar variaciones tipográficas en estilo, grosor, tamaño y color (negritas, bastardillas, subrayados...); introducir diversidad de signos y marcas que difieran a las letras del alfabeto; efectuar múltiples distribuciones del texto en la página y resaltados con recuadros, fondos de diversos colores, y actuar sobre el texto sin la necesidad de reescribir la totalidad del mismo.

Si bien desde los manuales de gramática se aduce, por un lado, que en el siglo XIX queda establecido el inventario de signos de puntuación ortográficos que conocemos al incorporar, en 1815, los corchetes como variante de los paréntesis y, a partir de 1880, establecer la distinción entre el guión y la raya cuyos usos hasta el momento eran asignados al primero de ellos, y por otro lado, que dicho inventario poco ha variado desde entonces a la actualidad (RAE, 2010:291), consideramos que los nuevos soportes y materiales de producción de los textos posibilitan nuevos modos de marcación de los escritos respecto a la tipografía, el manejo de los espacios sobre la página y también la puntuación. A ello Zamudio Mesa (2004) sostiene que la puntuación no es sólo un sistema de signos mediante el cual se construyen los enunciados de los textos, sino que también es un sistema en constante movimiento.

Actualmente, la libertad de producción, interpretación y edición de los textos nos invita a preguntarnos cómo se sitúan los usuarios de la lengua escrita ante los nuevos materiales y superficies de escritura que posibilitan múltiples recursos gráficos de marcación de los textos durante la producción, la organización y la lectura de los escritos. En palabras de Ferreiro (1996), consideramos que este punto resulta fundamental puesto que para el productor de textos, el empleo de las marcas de puntuación exige situarse simultáneamente como escritor y lector, es decir, como autor y potencial destinatario del escrito.

Agregamos que el interés por el uso de la puntuación desde el punto de vista de la Lingüística ha sido escaso (Ferreiro, 1996) y que, tal como desarrollamos, en sus explicaciones actuales coexisten dos líneas que explican el sistema de puntuación: como separador lógico, sintáctico o retórico; y como lugar natural de la respiración del

lector. Estos dos modos de concebir la puntuación que hemos abordado en este apartado se relacionan con diferentes contextos de producción y circulación de los textos, y con dos momentos claves en la historia de la puntuación en el mundo Occidental: el surgimiento de la lectura silenciosa, y el desarrollo y utilización de la imprenta (Eisenstein, 1979; Parkes, 1992; Illich, 1993, en Ferreiro, 1996:131).

Ambas perspectivas se evidencian en la descripción actual de los usos del sistema de puntuación, pues si bien la puntuación varía no sólo de una lengua a otra sino dentro de los usos de una misma lengua, entre géneros y entre autores, siempre hay unas normas que rigen o pretenden regir el empleo de los signos de puntuación en español. Pero las normas no regulan totalmente la interpretación; la interpretación de las marcas no depende sólo del conocimiento de las normas, sino de la reconstrucción de lo que significan en los textos. De allí que resulta “difícil”, para quien se ubica en el rol de escritor, en tanto que su correcto uso supone coordinar y comprender criterios sintácticos, textuales y pragmáticos, que a su vez presentan particularidades según el género y la circunstancia, el autor, la región...

Reafirmamos entonces que la perspectiva histórica de la gestación y consolidación de la puntuación permite pensar en los procesos de adquisición que de la misma realizan los niños, y en los problemas que se enfrentan durante la construcción de este objeto de conocimiento. Desde este lugar podemos examinar los estudios psicolingüísticos con el propósito de conocer cómo los niños construyen el sistema de puntuación.

2.2. Las marcas de puntuación desde una perspectiva psicolingüística

Diversos estudios psicolingüísticos muestran los procesos por los que atraviesan los niños para comprender aquello que a la sociedad le tomó tiempo comprender: la necesidad de preservar la integridad interpretativa de los textos mediante el uso de diversos signos de puntuación.

Si bien los procesos de comprensión y utilización de la puntuación no han sido el foco de mayor interés de los psicolingüistas (Fayol & Léete, 1987; Fayol, 1993; Chafe, 1987; Edelsky, 1993, en Ferreiro, 1996:129), algunos estudios han abordado el uso de la puntuación que los sujetos efectúan en situaciones de producción o revisión de textos, sea niños o adultos en procesos de alfabetización.

Ferreiro y Teberosky (1979) realizaron un estudio exploratorio con niños de preescolar de clase media a fin de observar si los mismos establecían distinciones entre letras y signos de puntuación. A partir de los resultados obtenidos, las autoras efectuaron la siguiente clasificación descriptiva de niveles (que no intenta ser una interpretación del proceso): 1) Diferenciación entre signos de puntuación y letras; y aquellos son denominados de igual manera que estas (las letras), lo mismo que los números. 2) Comienzo de diferenciación limitado al punto, dos puntos, guión y puntos suspensivos, y son nombrados, por los niños, como ‘puntitos’ o ‘rayitas’, pero en general las marcas de puntuación continúan siendo asimiladas a las letras o números.

3) Inicio de diferenciación que consiste en distinguir dos clases de signos de puntuación: por un lado aquellos que tienen parecido gráfico a las letras y números y continúan asimilándose a ellos (por ejemplo, el punto y coma y el signo de interrogación es asimilado a la „j” y al 2, al 5 o a la „S” respectivamente); y por el otro, aquellos que no son letras ni números pero que el niño no sabe qué pueden ser (por ejemplo, puntos suspensivos, paréntesis, comillas). 4) Clara distinción entre los signos de puntuación y las letras, a excepción del punto y coma que, en algunos casos, continúa siendo asimilado a la „j”. Cuando se le pregunta a los niños por los signos ellos explicitan que no son letras pero van con las letras, que son otra cosa que letras. 5) Finalmente, intentos por emplear una denominación diferencial que va más allá de su graficación y de oposición a las letras, nombrándolos como signos o marcas; asimismo comienza la distinción de sus funciones.

En relación a la producción de textos informativos en adultos en procesos de alfabetización, Teberosky (1992) realizó un estudio con alumnas adultas de una escuela pública de Barcelona que, al momento de la producción de los textos, cursaban un nivel correspondiente al de “neo-lectores”, es decir, después de la alfabetización elemental. El estudio se efectuó con un corpus de 60 textos informativos producidos en una situación de reescritura. La autora propuso una situación de simulación de la conducta de otros, precisamente, utilizando el género noticia, solicitó que re-escribieran como si fueran un periodista. El estudio presentó un doble objetivo, por un lado elaborar rasgos y principios descriptivos para los textos escritos en tanto producto de una situación, y por el otro, valorar cómo las condiciones de producción influyen sobre los resultados.

Entre los resultados hallados en relación al primer objetivo y al objeto de indagación de nuestra investigación, la autora sostiene que las adultas de la población estudiada no emplearon puntuación convencional para delimitar la segmentación que afecta a unidades sintagmáticas y que a nivel escrito conocemos por la frase. En otras palabras, los textos producidos por las alumnas en situación de reescritura carecen de puntuación interna. En relación a los párrafos, la autora señala que aquellos textos que resultan ser breves (un máximo de 87 palabras) no presentan más que un párrafo y que en algunos de ellos se puede observar la presencia de mayúscula inicial y punto final como demarcativos mayores. Sostiene que el alcance de la escritura convencional en sentido estricto no es condición suficiente para el uso adecuado del sistema de puntuación, ya que la dificultad de la puntuación se debe a que se trata de signos multifuncionales que constituyen la interface entre los planos sintáctico, textual y pragmático.

Otro estudio realizado por Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo (1996) fue sobre renarraciones infantiles de niños italianos e hispanos (de Argentina y de México). En el mismo, las autoras se despojaron de una visión “pseudo-normativa” que lleva a hablar de “errores de puntuación” y explicitaron interesantes datos respecto a los ensayos infantiles de utilización de la puntuación en narraciones. Las autoras observaron que los textos presentan un proceso similar al del desarrollo histórico de los signos de puntuación:

“La puntuación de los textos infantiles es posterior a las escrituras alfabéticas.
Antes puede haber puntuaciones ocasionales, esporádicas, poco consistentes,

tanto como marcas gráficas idénticas, en apariencia, a signos de puntuación (puntos o guiones) pero utilizados con una función bien diferente (separadores de palabras o indicadores de fin de línea, por ejemplo).

La puntuación avanza desde las fronteras externas del texto hacia la delimitación de espacios textuales internos. En otras palabras, hay una manera de marcar 'aquí empieza el texto' y 'aquí termina' previa a la demarcación de espacios al interior de esa gran unidad" (Ferreiro, 1996:156).

Cuando los niños marcan las límites externos de los textos suelen usar la mayúscula inicial³ y el punto final; cuando usan puntuación al interior del texto los signos de puntuación tienden a concentrarse en espacios privilegiados, por ejemplo, para demarcar las fronteras del discurso directo y entre los episodios de la narrativa y para delimitar los listados de elementos de la misma categoría como sustantivos, onomatopeyas, interjecciones (Ferreiro, 1996; Castedo, 2003; Luquez, 2003, en Zamudio Mesa, 2004:464). También, las autoras han podido identificar que, en algunos textos de escasa puntuación, los niños emplean puntos y comas con una 'función temporal', porque ellos las ubican entre dos enunciaciones que no pueden ser inmediatamente sucesivas (en los hechos en sí), sino que debe mediar un lapso de tiempo entre una y otra. Por ejemplo, en la escritura del cuento 'Caperucita Roja', el empleo de una coma marcando el intervalo temporal entre la acción en que el personaje 'el lobo' toma el atajo con la de su llegada a la casa de la abuela (Ferreiro 1996:139).

En la misma publicación (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996) las autoras efectúan un análisis referido a la utilización de los signos de puntuación presentes en las narraciones infantiles: los signos más utilizados son el punto, y en menor proporción la coma. Los menos utilizados son los paréntesis, los puntos suspensivos, el punto y coma y un guión (como separador gráfico). Los de utilización intermedia son los signos de interrogación, admiración, comillas, guiones y dos puntos.

Lo anterior posibilitó a las autoras puntualizar algunas razones de las dificultades que presentan los niños en la introducción de la puntuación en los textos:

- La puntuación, entendida como un conjunto de marcas, constituye un sistema que se sobre-agrega al de las letras y que le es en cierto modo heterogéneo. A diferencia de las letras, que en los sistemas alfabéticos tienden a ponerse en relación con los elementos fónicos, las marcas gráficas no forman parte del sistema fonográfico. Entender esto nos permite comprender la ignorancia inicial de los niños frente a dichas marcas. La misma interpretación es avalada por Castedo (2003) al advertir que los niños agregan puntuación al revisar sus propios textos; cuando no lo habían hecho durante la primera textualización.
- La puntuación, como conjunto de marcas gráficas, constituye en sí mismo un sistema que es a la vez homogéneo y heterogéneo. Homogéneo porque "acompañan las letras pero no son letras", pero si bien se las define por los

³ Ferreiro incluye la mayúscula inicial como indicador de marcación de límites en el texto porque, si bien la letra mayúscula es una letra y no un signo, una de las pocas reglas normativas que hay en el uso actual de la puntuación es su empleo después de un punto así como al inicio del texto (Ferreiro, 1996).

niños negativamente, algunas de ellas presentan una relación más estrecha con elementos suprasegmentales, como los signos de exclamación e interrogación, que indican al receptor del texto dónde ubicar una entonación. Los restantes signos de puntuación también pueden recibir una interpretación entonativa, al proporcionarle al lector indicaciones acerca de los límites de las unidades de procesamiento. La diferencia de estas marcas respecto a las primeras es que si bien informan al lector acerca de la entonación lo hacen con un rasgo secundario.

- La puntuación constituye un conjunto de instrucciones al lector. Así se constituyó a lo largo de la historia, y así sigue funcionando. La dificultad de introducir marcas gráficas a los textos reside en que el sujeto debe ubicarse en el rol de escritor y de lector al mismo tiempo, problema que se agudiza en los inicios de la alfabetización.
- La introducción de la puntuación es quizás el aspecto más visible del proceso de revisión del texto. En la relectura de la escritura inicial el sujeto asume el rol de lector y corrector, e introduce las marcas gráficas que guiarán su interpretación. Este aspecto será retomado específicamente por Castedo (2003).
- Finalmente, la puntuación obliga a distinguir unidades textuales que agrupan series de palabras respetando criterios sintácticos y semánticos. Estas nuevas unidades deben ser coordinadas por el escritor con las unidades fónicas (letras) y las unidades palabras (relacionadas con la noción de palabra de la lengua).

Weisz (1998), realiza una investigación en narrativas infantiles y se centra en la comprensión del uso de las mayúsculas incluido en los usos de la puntuación⁴. La autora desarrolla dos estudios articulados con diferencias metodológicas. El primero, efectuado en tres clases de niños de los primeros grados de una escuela de São Paulo, fue sobre 64 transcripciones de puño y letra (en letra manuscrita) a partir un texto impreso en letra imprenta mayúscula. La hipótesis de la autora era que la actividad de transcribir un texto de imprenta mayúscula a letra manuscrita exigiría a los sujetos la necesidad de tomar decisiones de dónde usar la mayúscula. A partir del análisis de las producciones correspondientes a este primer estudio, la autora realiza una clasificación en tres niveles acorde a los procedimientos empleados por los niños respecto al uso de la mayúscula:

- *Primer nivel*, caracterizado por procedimientos anteriores a la constitución de la mayúscula. En este momento, la presencia de letras mayúsculas significa apenas una variedad gráfica. Las producciones que representan este nivel se caracterizan por la ausencia total de letras mayúsculas, la presencia de

⁴ Weisz explicita que para el estudio del empleo de la mayúscula es necesario centrarse en los sistemas fonográficos (sistemas basados en unidades fonológicas), pero que la mayúscula es siempre una interferencia logográfica (sistema que tiene de base unidades significativas) en un sistema fonográfico; "...la mayúscula es una letra, forma parte del alfabeto pero su presencia introduce un significado -un elemento de naturaleza no fonológica- en la escritura" (Weisz, 1998:8). Además, la autora recupera estudios de Nina Catach quien sostiene que las mayúsculas de frase son, de la misma manera que el punto final, verdaderos signos de puntuación sintáctico (Catach, 1980:20 en Weisz, 1998:12).

algunas letras con forma gráfica de letra mayúscula a veces al interior de las palabras, o la presencia de mayúsculas al inicio de palabras pero sin que se pueda reconocer un criterio de regularidad.

- *Segundo nivel*, en donde el empleo de la mayúscula pareciera ser de naturaleza gráfico – espacial, constituido por textos que presentan mayúscula inicial en cada línea gráfica de forma sistemática, sin considerar que su empleo esté por fuera de los límites sintácticos, o por el uso de mayúscula marcando el inicio del texto. En este nivel la mayúscula ya es concebida por los niños como opuesta a la letra minúscula y su presencia pone de relieve algo que ya no está en el texto, el inicio y/o sus líneas de inicio.
- *Tercer nivel*, en donde ya se puede hablar de mayúscula propiamente dicha y un abandono de las referencias de naturaleza gráfico – espacial. La autora sostiene que lo que parece determinar la decisión de utilizar mayúscula aquí es la exigencia de indicar al lector nombres propios (nivel que Weisz denomina como Nivel 3A) o la segmentación del texto a través de un conocimiento sintáctico y semántico (Nivel 3B). Aquí la alternancia entre las posiciones enunciativas escritor / lector tienen un papel fundamental (Weisz, 1998:43 y 104).

Estableciendo una relación entre los niveles descriptos y la presencia de marcas de puntuación, Weisz sostiene que existe una fuerte correlación entre la presencia de mayor cantidad de signos de puntuación y los procedimientos más avanzados de empleo de mayúscula, y el hecho de copiar menor cantidad de signos de puntuación con los procedimientos menos avanzados. Esto permite a la autora formular la hipótesis de que en situación de transcripción, la consideración de la presencia de los signos de puntuación que se expresa en su copia apunta a formas más avanzadas de empleo de mayúscula inicial (Weisz, 1998:52).

El segundo estudio realizado por Weisz se caracterizó por el análisis de textos escritos por alumnos de cuatro clases de primer año de primaria. Se les solicitó a los alumnos que reescribieran una historia conocida, el cuento „Caperucita Roja’. A partir de los datos obtenidos en este estudio respecto a las vinculaciones entre los niveles de uso de mayúscula y puntuación, específicamente la presencia o ausencia de puntos internos en los textos, la autora señala que del corpus de 67 textos obtenidos, 50 presentaron puntos internos y que los mismos corresponden, casi con exclusividad, al nivel en donde los niños emplean la mayúscula textual⁵, esto es, al nivel 3B; contrariamente, el primer nivel de uso de mayúscula no presenta textos con puntos internos (Weisz, 1998).

La autora señala que existe una fuerte correlación entre el progreso en los niveles de empleo de mayúscula, especialmente la mayúscula textual y el empleo de signos de puntuación, tanto en cantidad como en variedad de los mismos (Weisz, 1998:66). Asimismo, Weisz concluye que la incorporación de mayúsculas iniciales en los escritos se da, primeramente, de forma superficial; que el uso adecuado de la

⁵ Weisz se refiere a dos tipos de mayúscula, por un lado la mayúscula léxica que ofrece una información de naturaleza semántica sobre el ítem lexical marcado, indica que ese es un nombre propio y como tal debe ser interpretado; y por el otro, la mayúscula textual que tiene que ver con capacidades que el escritor precisa desenvolver al segmentar un texto en unidades que indiquen al lector cómo debe procesar su texto y para ello deberá coordinar conocimiento sintáctico y pragmático (Weisz, 1998:4).

mayúscula textual que marca el inicio de la frase, deviene de la capacidad del escritor de segmentar el continuum de su escrito en partes-frase para dar indicaciones al lector, y que entre estos dos niveles acontece un proceso de construcción de 'gramática de la legibilidad', término que la autora recupera de Parkes en relación a la introducción de los signos de puntuación y las mayúsculas iniciales en los textos medievales como un conjunto de recursos gráfico-textuales (Weisz, 1998:102-103).

Castedo (2003) realizó un estudio con niños de 2° y 4° año de Educación General Básica (7 y 9 años, respectivamente) pertenecientes a dos escuelas públicas de la ciudad de La Plata. Su propósito consistió en indagar una práctica de revisión de textos producida en una situación didáctica donde los alumnos interactuaban entre sí para resolver la tarea. La elección de alumnos de 7 y 9 años estuvo vinculada a indagar las posibilidades de revisión de los niños en diferentes edades respecto a qué revisarían y cómo se desarrollaría la revisión; la opción de dos establecimientos educativos con historias de prácticas de enseñanza diferentes, uno con prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura tradicionales y otro con prácticas, que Castedo denominó, alternativas⁶, se fundamentó en el estudio de las características de las revisiones y de las interacciones entre pares en diferentes contextos institucionales.

Para estudiar la práctica de revisión, Castedo diseñó una secuencia didáctica específica para analizar sus efectos. La misma consistió en la elaboración de un álbum de fotos familiares de todos los alumnos del grado. Se trató de cuatro fotos diferentes en cuanto al tiempo (remoto / reciente) e inclusión o no del autor, y la producción de epígrafes relativos a la escena fotografiada. La secuencia presentó once situaciones, con predominio de situaciones de producción individual y en equipos y de revisión colectiva y en equipos. La inclusión de situaciones didácticas colectivas de revisión se fundamentó en indagar la incidencia de los modelos de revisión de textos comunicados por el docente en las prácticas de revisión de los niños. Asimismo, el número de fotografías y sus diferencias relativas al tiempo y la inclusión o no del autor se justificó en estudiar la incidencia de las características de las escenas a describir en los problemas lingüísticos y discursivos sobre lo que los alumnos se ocuparían durante la textualización y la revisión.

En el análisis de los datos la autora se basó en el estudio pormenorizado de las producciones iniciales de los niños y sus revisiones (552 textos), y de las observaciones de las situaciones didácticas de revisión colectivas y en equipos de alumnos (40 observaciones registradas en audio y transcritas en papel).

De las conclusiones arribadas por la autora, aquí presentamos sólo las que se vinculan con nuestro objeto de indagación; precisamente, nos detendremos en los hallazgos referidos a la organización del discurso por parte de los niños en la producción de epígrafes; en la práctica de revisión desarrollada en relación a qué y

⁶ La *escuela de prácticas tradicionales* se caracterizó por el desarrollo de prácticas predominantes de enseñanza de la lectura y la escritura mediante el método de palabra generadora. Esta propuesta didáctica consiste en comenzar con la enseñanza de las vocales para luego ir introduciendo, una a una, palabras que contengan consonantes y sus posibles combinaciones. Una vez aprendidas todas las letras y las combinaciones silábicas los niños están "en condiciones" de redactar pequeñas "composiciones" alejadas de los textos de circulación social. En la *escuela de prácticas alternativas*, las prácticas predominantes se caracterizaron por la presencia de la lectura y la escritura de textos completos en circunstancias claras de comunicación y la revisión permanente de lo que se escribe. Asimismo, tanto los docentes como niños poseen una historia escolar con predominio de presencia de diversidad de géneros discursivos contenidos en los soportes sociales en que los mismos circulan fuera de la escuela (Castedo, 2003).

cómo revisan; en los recursos y estrategias lingüísticas que emplean para escribir desde una posición del enunciador en 3° persona o impersonal, y fundamentalmente, en el empleo de la puntuación que hacen los niños y la explicitación de argumentos relativos a su uso.

Respecto a la organización del discurso cuando los niños producen epígrafes para una foto, Castedo señala que los alumnos de diferentes edades y de distintas escuelas organizan textos con todas las características de una descripción, presentando los rasgos más sobresalientes del hecho fotografiado u organizando listas simples o complejas de personas, o la combinación de ambas organizaciones. Al respecto, la autora destaca dos cuestiones: por un lado, que ya a los 7 años se pueden construir descripciones con todos los rasgos que caracterizan este tipo de texto, y por el otro, que los niños de la escuela de prácticas alternativas se “atreveron” a producir listas complejas que requieren resolver problemas de jerarquización de la información y de puntuación más compleja que las listas simples.

Los datos vinculados a los recursos y estrategias lingüísticas que emplean los niños para escribir desde una posición del enunciador en 3° persona o impersonal muestran que se relacionan con las diferencias de edad. En otras palabras, Castedo señala que asumir una posición del enunciador desinvolucrado de la enunciación fue mayormente resuelto por los niños de mayor edad, y por tanto, los recursos y estrategias lingüísticas que emplean los niños para escribir desde la posición requerida evoluciona con la edad.

El uso de la puntuación por parte de los niños y las diferencias entre edades también fue destacado por la autora, quien concluye que el empleo de la puntuación interna en los textos se incrementa con la edad, así como también la explicitación de argumentos relativos a los usos de estas marcas. De mismo modo, Castedo subraya que para los más pequeños “puntuar” un texto es agregar signos al texto ya producido, a diferencia de los niños mayores en que la puntuación no se “agrega después” sino que se puntúa al mismo tiempo que se elabora el texto, y la misma es susceptible de modificaciones cuando se revisa.

En relación a la práctica de revisión, Castedo se pregunta ‘¿qué sucede con los textos cuando son revisados’ y revela que los niños se ocupan, mayormente, de realizar modificaciones en la posición del enunciador y en la puntuación que en la organización discursiva de los textos y, menos aún, en expresiones relativas al tiempo de la enunciación. La autora destaca que, en situación de revisión, la mitad de los textos en primera persona dejan de serlo para pasar a oscilaciones o a resolver el problema. Asimismo, tanto la edad de los niños como la misma práctica de revisión se combinan para el logro de un mejor producto final que no necesariamente se alcanza en la versión inicial del escrito.

En lo específico al uso de puntuación por parte de los niños, Castedo señala:

“Nuestros datos parecen corroborar que colocarse en posición de revisar el texto genera un notable incremento de las marcas de puntuación empleadas por los niños, más allá de cuán convencionales sean sus usos (no obstante, aclaremos que en la inmensa mayoría de los casos, los signos introducidos son “posibles”). Como en el caso anterior, la revisión se combina con la edad, pero a diferencia de la posición del enunciador, en el caso de la puntuación, la historia escolar parece tener mayor incidencia. Instalar una práctica de revisión de textos es beneficioso para todos los niños, todos pueden modificar sus textos en el sentido de ir avanzando en la construcción del sistema de puntuación. Aun cuando la variable

evolutiva incide más para llegar a producir textos con puntuación interna que la práctica de revisión, advertimos que los más pequeños son sumamente activos ante este problema". (Castedo, 2003: 264-265).

Un aspecto que consideramos importante de remarcar es la conclusión arribada por la autora vinculada a las relaciones entre los modelos de revisión comunicados por el docente y la asimilación que los niños realizan sobre esta práctica. Ella destaca que durante las clases de revisión colectiva, la posición del enunciador fue un contenido intencionalmente trabajado por el docente en los dos grupos de niños (niños de 7 y de 9 años). Durante la misma, los alumnos explicitaron tres estrategias para resolver el problema: colocar un título para dar a conocer al lector la identidad del grupo, organizar un sistema de referencias paratextuales y cambiar la persona gramatical. Esta última estrategia fue la predominantemente validada por el docente. Durante las revisiones entre pares, los niños asumieron, mayormente, la misma estrategia validada por el maestro en las clases colectivas, es decir, cambiar la persona gramatical. Decimos mayormente porque algunos niños, precisamente los más pequeños, si bien realizan las mismas "acciones" que el docente de cambiar algunas palabras porque son marcas de primera persona en el enunciado, por ejemplo „mi", los alumnos atribuyen estos cambios a la necesidad de reemplazar esas palabras porque se repiten.

La puntuación fue otro contenido frecuente e intencionalmente trabajado durante las revisiones colectivas, más con los alumnos de 4° grado que con los de 2°. Castedo señala que la relación con los textos es idéntica, puesto que "a mayor trabajo sobre puntuación en las revisiones colectivas, mayor presencia de puntuación en los textos" (Castedo, 2003:267). En los niños de 2° grado el punto final y la coma de enumeración fueron las marcas de puntuaciones más tratadas, y en los niños de 4° grado, los paréntesis y los pares de coma para especificar y aclarar; en todos los casos, resultaron conocimientos que se elaboraron a propósito de problemas que se resolvieron durante la revisión del texto y que fueron claramente identificados por los niños como problemas.

Por último, en relación a los hallazgos que presentan vinculación con nuestro objeto de indagación, Castedo señala que en los intercambios entre pares de los niños mayores se advierte que ellos son mucho más explícitos al momento de argumentar las justificaciones de los usos de la puntuación. A partir de ello, la autora señala: "pareciera que aunque los docentes trabajasen explícitamente sobre la puntuación, solamente los niños mayores podrían hacer propios estos argumentos a la hora de justificar sus decisiones" (Castedo, 2003: 267).

Luquez y Ferreiro (2003) realizaron un estudio con niños de 4° y 6° grado de Educación Primaria en donde se les propuso revisar textos "ajenos" (escritos por niños de menor edad, precisamente de 3° grado). Propusieron a los niños la revisión en pantalla de dos versiones del cuento „Caperucita Roja' extraídos del corpus de la investigación comparativa entre niños italianos e hispanos a la que ya hemos hecho referencia (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996).

En relación a los hallazgos vinculados al uso de signos de puntuación por parte de los niños, las autoras advierten diferencias vinculadas a espacios textuales de intervención y las modificaciones que los revisores efectúan en ellos que denominan

modos de intervención⁷. Una diferencia que encuentran es que la totalidad de los niños que componen la muestra intervino en el espacio textual del diálogo canónico entre los personajes del cuento en ambas versiones ofrecidas. Estas intervenciones se caracterizaron por privilegiar el agregado de puntuación, por ejemplo, el empleo de comas y guiones para delimitar unidades de diálogo en la narrativa, el uso de signos de exclamación e interrogación, y la alternancia entre comas y la conjunción 'y' para separar turnos de habla. Esta intervención de agregar puntuación se divergencia de la efectuada por los niños en el espacio textual en donde se narra el recorrido simultáneo en el bosque de los dos personajes principales, dado que las modificaciones efectuadas por los revisores se centraron en el plano léxico. A partir de este dato, las autoras concluyen que los niños modulan su modo de intervención en relación con las características del espacio textual donde van a intervenir.

Asimismo, agregan que intervenir sobre la puntuación de un texto y problematizarse sobre la misma es intrínseco al rol de revisor y que “este resultado es acorde con los datos históricos relativos a la inclusión de la puntuación como competencia de los lectores a lo largo de la historia de las prácticas de lectura en occidente” (Chartier, 1994; Cavallo y Chartier, 1998 en Luquez y Ferreiro, 2003:12).

Dávalos (2008) realizó un estudio con quince niños de 3º, 4º y 5º grado de educación primaria de escuelas públicas rurales de la comunidad de Tequisquiapan, Querétaro. Su propósito fue explorar la forma en que niños que ya escriben alfabéticamente construyen el conocimiento alrededor de la puntuación en función de las necesidades de organizar un texto propio o ajeno, tanto en situación de producción como de corrección de un texto ajeno. La autora aborda el estudio de la puntuación a partir de la dimensión pragmática discursiva⁸ y analiza las respuestas de los niños respecto a qué unidades textuales resultan más susceptibles de ser marcadas por ellos y el tipo de marca empleada para la delimitación de dichas unidades.

Para la obtención de los datos Dávalos implementó dos situaciones de indagación de carácter individual. La primera situación consistió en una propuesta de corrección de un texto informativo que se presentó en superficie pantalla bajo la consigna “Aquí hay un texto que está escrito de corridito, arréglalo para que se pueda leer mejor” (Dávalos, 2008:43). Este texto fue desprovisto de todos los signos de puntuación, las mayúsculas y los espacios interlineales. El objetivo radicó en indagar

⁷ Luquez y Ferreiro (2003) distinguen ‘intervenciones’ de ‘correcciones’ aduciendo que éste segundo término resulta más apropiado para referirse al autor que revisa su propio texto que para referirse al revisor que trabaja sobre un texto ajeno. Asimismo, entienden por *espacio textual* a los fragmentos de los textos en donde el revisor interviene, es decir, a ‘dónde interviene’ y a los *modos de intervención*, a ‘cómo interviene’.

⁸ “...De acuerdo con este enfoque [enfoque pragmático-discursivo], la puntuación se entiende como un mecanismo más de la organización del texto (que coexiste con los marcadores discursivos y el espacio gráfico) que permite delimitar distintas unidades textuales para facilitar su interpretación...” (Dávalos, 2008:26). Este enfoque pragmático de la puntuación es desarrollado por Nunberg (1990) y Figueras (2001), quienes se refieren a diferentes unidades textuales básicas que son definidas por la puntuación, tales como: el párrafo, el enunciado textual, la cláusula textual, el enunciado oracional y los sintagmas. Según los autores cada unidad textual es delimitada por diferentes signos de puntuación: el párrafo por mayúscula inicial, punto y aparte, salto de línea/espacios en blanco; el enunciado textual por mayúscula inicial y punto y seguido; las cláusulas textuales por punto y coma; el enunciado oracional por dos puntos y los sintagmas seriales o explicativos por coma. A estas marcas de puntuación concebida como de primer orden, los autores agregan una serie de signos que conciben de segundo orden: las comillas, paréntesis y guiones largos para introducir un segundo discurso a los datos que se exponen en el texto, y los puntos suspensivos y signos de exclamación e interrogación para indicar la modalidad del discurso (Figueras, C., 2001 y Nunberg, G., 1990, citado en Dávalos, 2008).

los criterios infantiles al introducir puntuación en un texto escrito ajeno. La segunda situación de indagación se caracterizó por presentar a cada niño cuatro imágenes de animales de tigres y se les pidió que escriban sobre papel lo que supieran acerca de dichos animales. El propósito de esta situación fue indagar cómo los niños organizan el discurso escrito de forma espontánea y qué recursos emplean para hacerlo bajo la consigna “escribe lo que sepas sobre los tigres” (Dávalos, 2008:47-64).

Los resultados obtenidos dan cuenta que en situación de corrección de un texto ajeno, las unidades textuales que recibieron mayor marcación son, en primer lugar, los sintagmas seriales⁹ seguido por los enunciados textuales¹⁰. Con respecto a la marcación de los sintagmas seriales, la autora señala que si bien los niños de 5º grado delimitaron con mayor frecuencia estas unidades textuales, también lo hicieron los alumnos de 3º y 4º grado, advirtiendo cierta homogeneidad entre el grado escolar y la frecuencia de marcación en los tres grupos escolares. Asimismo, aquellos sintagmas seriales o enumerativos que recibieron mayor marcación fueron los que tienen como expresión de cierre el ‘etcétera’. Este análisis de la marcación de los sintagmas seriales se diferencia de la frecuencia de marcas de puntuación empleada por los niños para delimitar los enunciados textuales y sintagmas explicativos. Respecto a los sintagmas textuales, quienes mayormente emplearon puntuación para delimitarlos fueron los alumnos de 5º grado, dato que muestra una relación directa con el nivel de escolaridad, aunque con diferencias sutiles. La autora también observa que los niños de 3º grado introdujeron marcas de puntuación sólo en los enunciados textuales iniciados con sujeto explícito. Finalmente, los sintagmas explicativos recibieron escasa marcación, y quienes introdujeron más marcas para estas unidades fueron los niños de mayor nivel de escolaridad.

A partir de la consideración de estos datos, la autora sostiene que resulta pertinente considerar la idea que existen recursos léxicos como expresiones de cierre o el tipo de sujeto que pueden servir como criterios para la introducción de una marca de puntuación en los textos, y que “la identificación de sintagmas seriales, como unidad textual, se estabiliza tempranamente y se mantiene a lo largo de la escolaridad” (Dávalos, 2008:53). Agrega también, que pareciera no haber relación entre los contenidos semánticos o temas que desarrollan los enunciados textuales y la introducción de marcas de puntuación.

En la situación de producción de un texto expositivo, Dávalos señala que de las quince producciones obtenidas, tres carecieron de signos de puntuación y que algunos niños combinaron el uso de puntuación con otros recursos de organización textual,

⁹ A partir de los estudios de Nunberg (1990) y Figueras (2001), Dávalos se refiere al sintagma como un tipo de unidad textual que es posible encontrar al interior de los enunciados textuales y que aparece definido por la ‘coma’. La autora sostiene: “El sintagma constituye una unidad que sirve de complementación externa a los elementos que conforman la unidad oracional con sujeto y predicado. (...) Los sintagmas seriales (como un tipo de sintagma además de los explicativos) son todos aquellos elementos individuales en una serie enumerativa de cualquier índole (adjetivos, sustantivos, predicaciones)” (Dávalos, 2008: 30-31).

¹⁰ Desde la dimensión pragmática discursiva (Nunberg, 1990 y Figueras, 2001), los enunciados textuales constituyen un tipo de unidad textual básica definida por la puntuación. Los mismos se caracterizan por encontrarse al interior del párrafo (unidad de significado que se define por criterios discursivos –Figueras, 2001) y son delimitados por mayúscula inicial y punto y seguido al cierre. Se trata de enunciados que sirven para hacer la exposición temática del párrafo y constituyen “...la unidad comunicativa que se caracteriza por su independencia semántica y sintáctica (alrededor de un verbo regente); su estructura sintáctica puede ser la de una oración (simple o compuesta) o bien una serie de cláusulas (Figueras, 2001 en Dávalos, 2008:29).

como por ejemplo, el salto de línea entre enunciados, el uso de mayúsculas y el empleo de recursos léxicos (la presencia de un verbo conjugado, introducción de un nuevo sujeto o empleo de la conjunción „y’ para relacionar los enunciados). Las marcas de los niños (sea de puntuación o por el empleo de otros recursos textuales) aparecieron con mayor frecuencia en los enunciados textuales seguido por los enunciados explicativos. Los textos cuyos enunciados textuales son delimitados con puntuación se presentan mayoritariamente en los niños de 5º grado, quienes generalmente escribieron enunciados con exposición de límites marcados por „mayúscula + punto’ y el empleo de „coma’. En relación a la consideración de nivel de escolaridad, la autora señala que los datos correspondientes a los niños de 3º y 4º grado se concentran en enunciados textuales con exposición continua, mediante la transición verbal y el uso de „y’, respectivamente. A partir de estos datos Dávalos señala que las respuestas más avanzadas corresponden a los niños con mayor experiencia escolar y agrega que la combinación „mayúscula-punto’ y „salto de línea’ no es un recurso común de delimitación entre los niños que conformaron la muestra en su estudio. Asimismo agrega que “...los niños de 4º año presentaron el máximo de dispersión en los recursos empleados, lo que nos sugiere que se trata de un grado muy importante en cuanto a la exploración que hacen los niños de los recursos para organizar sus textos” (Dávalos, 2008:71).

Respecto a la delimitación de los sintagmas explicativos, la mayor parte de los niños que componen la muestra no empleó marcas de puntuación sino, principalmente, recursos léxicos que la autora clasifica en expresiones preposicionales y conectores discursivos („o sea’, „de hecho’, „por lo tanto’, por ejemplo’, „como’, „por eso’ e „y’). De los treinta y cinco sintagmas explicativos sólo cuatro fueron marcados con „coma’ presentándose a propósito de conectores discursivos y en niños de 5º año escolar. Ante estos resultados la autora señala:

“La naturaleza gramática y semántica de los sintagmas explicativos requiere de introductores como los que los niños emplearon. Los niños en sus textos, además de mostrar el dominio que tienen sobre estas unidades pragmáticas, nos sugieren también que los conectores de éstas pueden ser suficientemente fuertes como para prescindir de puntuación” (Dávalos, 2008:78).

Los sintagmas seriales y las cláusulas textuales fueron la tercera unidad textual marcada por los niños. La escasa marcación de límites con puntuación de los sintagmas seriales es fundamentada por la autora porque los mismos se componen mayormente de dos elementos, en donde la coordinación con conjunción resulta suficiente. Dos niños de 5º grado presentaron otro tipo textual para introducir enumeraciones y estas fueron acompañadas por el empleo de dos puntos. Las cláusulas textuales también fueron escasamente delimitadas con marcas de puntuación, presentando el empleo de „coma’ en cuatro sobre dieciséis, de las cuales tres están asociadas al empleo del adverbio „cuando’. De la misma manera que los sintagmas explicativos, Dávalos señala que los niños delimitan estas unidades con marcaciones léxicas como por ejemplo, „porque, „pero’, „por eso’, „para’ y „si’ y que, si bien resultan convencionales, no siempre van acompañadas de puntuación (Dávalos, 2008:80).

A partir de estos datos Dávalos sostiene que en la producción de un texto propio

“la introducción de puntuación pareciera constituir un recurso avanzado (empleado por los niños con mayor experiencia escolar) después de haber recurrido al uso de marcadores léxicos como el conector „y’ así como a la transición de un enunciado textual a otro mediante el cambio de verbo” (Dávalos, 2008:81).

En las conclusiones finales, la autora agrega que las respuestas de los niños que conformaron la muestra pueden ser consideradas de menor a mayor grado de complejidad, estableciendo como respuestas menos avanzadas en la situación de corrección de un texto ajeno la de seguir criterios de identificación de elementos léxicos (inicios canónicos de enunciados artículo-sustantivo), que sirvieron de señales para identificar una unidad textual y que hizo que los niños marcaran los textos con mayúscula al inicio de cada unidad y la cerraran con „coma’ o „punto’, o una nueva apertura con uso de mayúscula. Estas respuestas fueron realizadas por los niños de menor trayectoria escolar (niños de 3° año) quienes, además, emplearon „comas’ para establecer límites entre los elementos de los sintagmas seriales sin emplear puntuación de cierre, carencia que la autora adjudica a que, probablemente, la siguiente unidad textual carecía de la fórmula sintáctica artículo-sustantivo. Este dato de introducción de puntuación entre los elementos de los sintagmas seriales presenta notables diferencias cuando se trata de la situación de producción de un texto propio, puesto que los textos de los niños menores carecieron de sintagmas seriales.

Una respuesta más avanzada respecto a la anterior, presente en la mayoría de los niños de 4° año y en situación de corrección de un texto ajeno, consistió en delimitar unidades a través de la identificación de temas independientemente de la fórmula de inicio de las unidades. Estas respuestas difieren cuando se trata de la producción de un texto propio, puesto que los niños organizaron sus producciones en una gran cantidad de estructuras del tipo enunciado textual en los que desarrollaban diferentes subtemas empleando el nexo „y’ en lugar de puntuación para establecer relación con el tema global „tigres’.

Finalmente, las respuestas más avanzadas corresponden a niños de 5° año escolar quienes, en relación al uso de puntuación, redujeron el empleo del conector „y’ como recurso auxiliar de delimitación entre enunciados textuales y “...todos los niños de este grado emplearon la combinación mayúscula-punto de manera más cercana a la convencional, representando un gran avance en relación con las producciones de los niños de tercero y cuarto” (Dávalos, 2008:98).

Möller (2010) efectuó un estudio con niños de 2°, 3°, 4° y 6° año de Educación Primaria con el propósito de analizar la evolución en las conceptualizaciones de los signos de puntuación a fin de contribuir en el conocimiento de uno de los aspectos de la génesis de la escritura en los niños. Su estudio se realizó en dos escuelas primarias de la ciudad de Córdoba, Argentina, con dos grupos de trabajo conformado por 30 y 40 niños cada uno. Estos grupos se diferenciaron en que el grupo 1 se conformó por alumnos de 2°, 4° y 6° año escolar, quienes trabajaron en parejas y se les propuso leer y puntuar coplas. El grupo 2 se caracterizó por la inclusión de alumnos de 3° año a fin de disminuir los contrastes entre 2° y 4° año conforme al objeto de indagación de comprender mejor la evolución de los más pequeños. Este segundo grupo también trabajó en parejas de niños, a quienes se les propuso la lectura y puntuación de noticias periodísticas, historietas y envases comerciales.

Para la obtención de datos en el grupo 1, Möller desarrolló dos tipos de actividades, una que denominó ‘elección de puntuación’ y otra ‘producción de puntuación’. La primera actividad requería de la revisión y comparación de una misma copla con diferentes opciones de puntuación (algunas pertinentes y otras no convencionales), en que se proponía a los niños la comparación, discusión y elección de la copla que consideraran ‘mejor escrita’; la segunda actividad demandaba la revisión de una copla con estructura similar a la anterior pero sin puntuación ni mayúscula, pidiéndole a los niños el agregado de puntuación.

Con el segundo grupo la autora desarrolló una secuencia de actividades implementada en dos días con tres textos. La primera actividad propuesta a los niños fue con la noticia periodística, texto que se presentaba con una primera parte puntuada y con separación de párrafos, y una segunda parte sin signos de puntuación y en texto continuo. En esta actividad se pidió a los niños que leyeran la noticia y agreguen los signos de puntuación faltantes. La segunda actividad consistió en la presentación a los niños de siete envases de productos alimenticios con el objetivo de mostrar signos similares a los de puntuación pero en diferentes contextos tales como abreviaturas, números, direcciones electrónicas, etc. Se propuso a los alumnos la lectura de los fragmentos de envase y se efectuaron interrogantes vinculados al reconocimiento y función de dichos signos. Finalmente, en una segunda toma, se presentaba a los niños cuatro tiras de historietas de “Mafalda”, dos que no fueron modificadas y se mostraron tal como fueron publicadas, y otras dos en donde se eliminaron los signos de puntuación. En esta tarea se pidió a los niños la observación y análisis de la puntuación y luego el agregado de los signos de puntuación y la discusión con los pares.

La diversidad en los años escolares, actividades y tipo de textos se fundamenta en el propósito de la autora de analizar la cantidad y variedad de signos de puntuación utilizados por los niños a lo largo de las edades y grados escolares y las diferentes ocurrencias de determinados signos según el tipo de texto.

Möller señala que los niños empiezan a usar los signos de puntuación después de haber comprendido la naturaleza alfabética del sistema de escritura (Möller, 2010:46) y que todos los niños que componen su muestra intervienen agregando puntuación a los textos dados (coplas, noticias e historietas), aunque las unidades que distinguen, principalmente los más pequeños, no se correspondan todavía con las esperadas por los adultos o los lingüistas. Asimismo, señala que no todos los niños que agregan puntuación a los textos pueden justificar el empleo de la misma.

A partir del análisis de los resultados obtenidos respecto a qué signos de puntuación emplean los niños, la autora remarca que los puntos y las comas son omnipresentes, aparecen en todos los textos y en todos los grados. En el caso del texto historieta,

“las comas internas (...) son de difícil ubicación para los más pequeños de 2° grado, aparecen vinculadas a determinadas palabras (‘lo’, ‘que’, ‘no’, ‘sin’, ‘desde’) lo que ya no ocurre de 3° grado en adelante y comienzan a ser ubicadas con pertinencia sintáctica” (Möller, 2010:293).

Respecto a la coma de lista, la autora señala que está resuelta de 3° grado en adelante, confirmando que es un signo y un espacio textual precozmente identificado en comparación con otros, como así también un espacio de utilización de signos

apropiados puesto que, de los signos separadores básicos, el punto aparece en algunos de los niños más pequeños pero la gran mayoría introduce coma (Möller, 2010:288). Agrega también que la discusión „coma / y’ en espacios textuales de enumeración de elementos aparece planteado en niños de 2° y 3° grado, y no en 4° y 6° grado, en donde este problema de interacción entre puntuación y léxico ya no se produce, no se menciona y se da por sabido (Möller, 2010:149 y 165).

En relación a los signos expresivos, Möller señala que su empleo es relativamente precoz pero dificultoso; estos signos son muy utilizados en la historieta, por constituir un texto en que los niños reconocen tempranamente el contexto de diálogo y la necesidad de agregar expresión (Möller, 2010:93). En la noticia, los dos puntos y las comillas son empleados por niños que cursan 3° grado en adelante, aunque los más pequeños delimitan el discurso directo con los signos que son denominados signos generales, esto es, con punto o con coma (signos conocidos para delimitar enunciados que no diferencian con claridad). Los niños de 4° y 6° grado no dudan del lugar de inicio y finalización del discurso directo y los de 6° emplean los dos puntos y las comillas de manera simultánea (p.166). Este dato le permite a Möller sostener que “parecen avanzar en paralelo el conocimiento de los signos con sus funciones propias y los conocimientos sintácticos, esto es, la distinción/coordinación de las distintas unidades del fragmento, que pueden entablar relaciones internas justamente a partir de sus diferencias” (Möller, 2010:166).

Respecto al discurso directo como espacio textual estudiado susceptible de recibir marcación por parte de los niños, Möller señala que la delimitación del mismo con signos de puntuación es más tardía que la lista. Remarca que la marcación del discurso directo va ligado a la previa identificación de las voces en el texto, identificación que resulta más clara cuando se trata de formas narrativas propias de la escritura continua como la noticia y las coplas, en contraste con la historieta, principalmente al distinguir voces dentro de otras voces en un mismo tipo de discurso directo. En este caso, los niños mayores de 4° y 6° grado pudieron reconocer las voces y emplear diversos signos de puntuación en vinculación con los múltiples matices de la oralidad que intentan representar, y la mayoría de la variedad de signos explorados resultan pertinentes. En la historieta las estrategias de uso de los signos expresivos en los pequeños son de exclusión con respecto al punto y la coma, puesto que usan coma y puntos o usan los signos expresivos, o bien emplean unos en una tira de historieta y otros en la otra, mostrando que no pueden delimitar y agregar expresión al mismo tiempo, lo que sí hacen los niños mayores (Möller, 2010:209).

Con estos resultados la autora (Möller, 2010) concluye que, en „situaciones de producción de puntuación’, a mayor trayectoria escolar, mayor el empleo de signos de puntuación y de mayúscula inicial; que “la puntuación evoluciona precozmente en los textos prototípicos de la lengua escrita (prosa continua) en tanto es más azarosa en aquellos que intentan acercarse a la oralidad informal” (Möller, 2010:290). Agrega también que la sola presencia de signos en textos puntuados previos („tareas de elección’ que propone con anterioridad a las „tareas de producción de puntuación’) no garantiza su posterior uso ya que los niños no usan todos y además incorporan de su propio repertorio, y que el texto puntuado presentado en „situaciones de elección’ fue usado por los niños como objeto de reflexión y no como objeto modelo a ser copiado. Estos datos nos permiten fundamentar nuestro estudio en relación a la vinculación entre situaciones de enseñanza y las verbalizaciones sobre la propia acción de

puntuar con el uso de esas marcas por parte de los niños en situación de revisión de textos propios.

En relación a las verbalizaciones de los niños al momento de emplear marcas de puntuación, Möller señala que “...las mejores verbalizaciones (en cuanto a expresión de las propias reflexiones y puntos de vista) acerca del uso y las funciones de los signos se obtuvieron en las tareas de producción de puntuación realizadas con las coplas, las noticias y las historietas” (Möller, 2010:224). En lo que sigue sólo haremos referencia a las conclusiones respecto a las verbalizaciones en relación al uso de signos de puntuación en los tres tipos textuales mencionados¹¹.

En lo que refiere al uso del punto, Möller señala que los más pequeños explican que sirve para separar palabras o justifican su uso repitiendo la información escolar ‘cuando hablás de otra cosa ponés punto’; también algunos le asignan a esta marca la función práctica de brindar señales organizadoras para la lectura; los niños de 3° grado justifican el empleo del punto aduciendo a diferencias vinculadas con el contenido informativo o para indicar al lector que el texto ha finalizado. A partir de 4° grado los niños ya especifican los puntos que existen y en 6° dan algunas cosas por sabidas y directamente las emplean, como en el caso de los tipos de puntos (Möller, 2010:226-228).

Con respecto a los dos puntos precisa que los niños del 2° grado que componen su muestra de estudio, ya han comprendido el uso escolar del signo, que “lo que sigue a la derecha de los dos puntos completa la información de lo que precede” (Möller, 2010:237); ya los niños de 3° grado en adelante agregan a los dos puntos la función de indicar el discurso directo. Ahora bien, aceptar que un signo asume más de una función no es fácil y los niños de 3° y 4° enfrentan este problema; lo mismo los de 6°, quienes condensan y mencionan las principales posibilidades de marcación de los dos puntos mostrando que enfrentan la diferenciación de funciones de un mismo signo en diferentes tipos textuales (la noticia, el envase comercial y la historieta).

En relación a las justificaciones de los niños en el uso de la coma, la autora remarca que a pesar de ser el signo más usado junto con el punto, de la coma no se habla demasiado y que todos los niños coinciden que sirve ‘para separar’, pero el problema es saber qué y cómo separa (Möller, 2010:239). Los niños pequeños justifican su uso aduciendo a una función enumerativa al explicar que la usan ‘cuando son muchas cosas de lo mismo’. A esta coma de lista, los niños mayores se atreven a considerar el uso de las comas no sólo para enumerar y explican que podrían utilizar ‘comas o y para poder seguir toda la oración’, suponiendo de esta manera otras funciones de la coma diferentes de la enumeración que les permite concebir la interacción de las comas con las conjunciones (y también el punto), puesto que explican que ‘las comas sirven para reemplazar la y – i griega-’, es decir, para separar y unir a la vez partes del discurso (Möller, 2010:242).

Por último, hacemos referencia al empleo y las justificaciones que los niños hacen de las comillas. Möller indica que los alumnos de 2° y 4° grado se refieren a la

¹¹ Decidimos omitir los resultados de las justificaciones explicitadas por los niños referidas a las marcas de puntuación que aparecen en los envases comerciales y páginas web porque la función de las mismas resulta diferente respecto a los signos de puntuación que en nuestro estudio son usados o posibles de ser usados por los niños en la producción y revisión de epígrafes. De la misma manera, no haremos referencia detallada de los resultados vinculados a las verbalizaciones de los niños en el punto de la abreviatura, los puntos suspensivos y los signos expresivos porque dichas marcas de puntuación no presentan ocurrencias en nuestro estudio; contrariamente, nos referiremos a las justificaciones de los niños acerca del uso y las funciones del punto, los dos puntos, la coma y las comillas.

comillas en las coplas e historieta con una función expresiva explicando „que causan como fuerza para decirlo”; algunos niños de mismo grado de escolaridad apelan al uso escolar argumentando que las comillas marcan palabras „raras” o que se usan cuando „es algo muy interesado” o es un título. Es decir, los niños, en este caso le otorgan a las comillas la función de destacar palabras y, algunos de ellos no advierten que, por ejemplo, en la noticia las comillas marcan el discurso directo. De la misma manera que cuando nos referimos a las funciones de los dos puntos, la polivalencia de las comillas también genera un problema respecto a su uso y función. Tal es el caso de algunos niños de 3° grado que, al leer la noticia, aglutinan funciones, pues emplean las comillas para agregar valor a determinadas palabras y también para marcar la palabra de otro locutor. Lo mismo algunos niños de 4° grado, quienes en la historieta advierten que las comillas enmarcan la voz del discurso directo pero, además, le asignan otra función al preguntarse si lo enmarcado entre comillas será „un dicho frecuente o si „estará en un libro de dichos”, es decir, si ese discurso está destacado por las comillas. La autora concluye que “excepto algunos pocos niños que dan a las comillas valor expresivo, la mayoría coincide con atribuirles la función de puesta en relieve, por diferentes razones: para destacar el título, marcar palabras raras, algo muy interesante o importante, las palabras clave del texto” (Möller, 2010:250). En las verbalizaciones Möller remarca que la función de distinguir el discurso directo aparece vinculada a algún valor agregado como „aclarar lo que declara”, „lo que dice es importante”, o „lo que podría enmarcar son dichos, cosas que mucha gente dice” (Möller, 2010:246-250).

Las conclusiones explicitadas con anterioridad dejan entrever dos aspectos comunes vinculados con el sistema de puntuación: que los niños son sujetos activos en el aprendizaje de este complejo objeto de conocimiento; y que tanto las situaciones de corrección y revisión como la interacción con diferentes portadores de texto cumple un papel fundamental en la comprensión del sistema de puntuación.

Consideramos que resta aún mucho por indagar sobre la enseñanza del sistema de puntuación constituyendo una de las problemáticas didácticas más recurrentes y objeto de indagación del presente estudio.

En suma, tanto desde el punto de vista histórico como evolutivo, la puntuación tiene como función principal la de orientar la lectura y la interpretación del texto, debido en parte a la función de organizarlo en diferentes porciones sintácticas y enunciativas. Es un sistema cuyos elementos se definen por oposición a otros, cumpliendo diferentes funciones que afectan a diversos niveles del texto. Cárdenas (2008) sostiene que las marcas gráficas en los escritos contribuyen a organizar un texto al segmentarlo e indicar los grados de relación entre sus componentes, al señalar las fuerzas ilocutorias de los enunciados, al inscribir al enunciador y poner de manifiesto las jerarquías enunciativas (2008, p.185). Ahora bien, muchos de esos signos han cumplido diversas funciones textuales a lo largo de la historia y conservan esa polivalencia en la actualidad. Se trata de un sistema que admite cierta flexibilidad en su uso al existir más de una forma correcta de puntuar un texto. No obstante, la interpretación de un texto depende en gran medida de las marcas de puntuación, pues el efecto de las mismas es decisivo sobre la configuración sintáctica y

semántica. En ocasiones una mínima variación de la puntuación puede acarrear consecuencias sobre el sentido de un texto.

Tener en cuenta estas particularidades de este objeto a medio camino entre la norma y la libertad del autor y con variaciones entre géneros no resulta una tarea sencilla a la hora de ser comunicado en contexto escolar. De allí nuestro interés en el presente estudio. A ello agregamos que en la enseñanza habitual, la puntuación suele aparecer como un sistema de la lectura en voz alta (de normas que, en el mejor de los casos, orientan el lugar y la extensión de las pausas y las entonaciones de la voz). Si bien esta es una de sus funciones, actualmente no se la considera la única ni la más relevante.

Respecto a los modos de entender la puntuación en contexto escolar, Castedo afirma:

“Tanto las evidencias históricas como las psicolingüísticas demuestran que las prácticas escolares resultan insuficientes y hasta deformantes -en el sentido de transformarse en un obstáculo para la comprensión del problema, más que en un facilitador. Para puntuar un texto que se está escribiendo, colocar un punto donde ‘se completa una idea’ no es suficiente así como tampoco entender las comas o puntos y comas con referencia a tal completud; para interpretar la puntuación de un texto escrito, a través de la lectura en voz alta, no es suficiente con respirar y contar hasta uno, dos o tres, según el caso. La puntuación contribuye a marcar fronteras lógicas y jerarquizar ideas en el texto, pero saberlo no resuelve el problema acerca de dónde colocar esas fronteras y con qué efecto. La puntuación provee orientaciones acerca de cómo leer el texto, pero estas no se reducen a hacer pausas” (Castedo, 2003:107).

Es esta la perspectiva que asumiremos en este estudio. Es decir, no entenderíamos a la puntuación como un sistema normativo, un subsistema dentro del sistema ortográfico ya que no puede aplicársele al uso de los signos de puntuación el mismo criterio de análisis que se le aplica a otros elementos abordados por la ortografía, dado que la puntuación es un aspecto poco normativizado. A diferencia de una visión normativa, los antecedentes se centran en indagar y comprender la lógica del niño, los procesos que explican la utilización que de los signos de puntuación realiza en un intento de marcar sus intenciones en el texto para que el lector interprete.

2.3. Secuencia didáctica y situaciones de revisión de textos

Desde una perspectiva didáctica concebimos la necesidad de efectuar un análisis pormenorizado de las situaciones de enseñanza de producción y revisión de textos donde se intenta comunicar a los niños cómo usar las marcas de puntuación para dar indicaciones al lector. Abordaremos el estudio de la enseñanza de la escritura y la revisión de textos en el marco de secuencias didácticas desde dos enfoques que hoy se ocupan de este problema con niños en proceso de aprendizaje de la escritura: los enfoques de base interaccionista y los enfoques de base psicogenética.

2.3.1. Enfoques de base interaccionista

En la enseñanza y el aprendizaje de la escritura sustentada en una psicología interaccionista resultan trabajos fundamentales los del grupo de psicolingüistas y didactas cuyos autores fundamentales son Bronckart (1999; 2007), Bronckart y Schneuwly (1991) y Schneuwly (1991, 1994) (Castedo, 2003:20). Estos estudios se oponen a la concepción de aprendizaje behaviorista y a los trabajos cognitivistas con el argumento de que es iluso interpretar las conductas humanas en lo que tienen de específico apelando al resultado de la acumulación de aprendizajes condicionados por las restricciones debidas a un medio preexistente y a las propiedades del sustrato neuro-biológico humano respectivamente. Por el contrario, el planteamiento interaccionista considera seriamente la historicidad de lo humano y remite a las condiciones en que se desarrollaron en la especie formas de organización social bajo el efecto de formas de interacción de carácter semiótico (Bronckart, 2004). De igual manera, la posición interaccionista se opone a la concepción representacionista del lenguaje¹² y en la búsqueda del conocimiento de la formación del pensamiento humano como producto de la acción del lenguaje retoma los trabajos de la psicosociología y de la escuela vigotskiana.

Para el interaccionismo socio-discursivo los procesos de construcción social y cultural y los procesos de construcción de la persona son dos vertientes indisolubles de un mismo proceso de desarrollo humano. La especificidad del proyecto del interaccionismo socio-discursivo radica en el papel central atribuido al lenguaje: los trabajos desarrollados en este marco pretenden demostrar, por un lado, el papel decisivo de la lengua en la constitución del pensamiento consciente y, por otro, el papel que asumen las prácticas de lenguaje en el desarrollo posterior de las personas, en las dimensiones epistémicas y praxiológicas de ese mismo desarrollo. En palabras de Bronckart: "...los procesos de apropiación y de interiorización de los fenómenos lingüísticos son fuente u origen de los fenómenos de pensamiento..." (Bronckart, 2008:14). Desde el momento en que el niño nace, está confrontado no sólo al medio físico, sino también al conjunto de preestructuras sociales, semióticas y culturales elaborado por las generaciones precedentes; de igual manera, está enfrentado a las formas de actividades colectivas instrumentadas existentes en su entorno social y a las palabras y discursos que comentan esas actividades y que portan significaciones producidas por la lengua natural de ese mismo entorno humano. Asimismo, este entorno emprende un trabajo formativo de integración del niño en esas formas preconstituídas, trabajo que se prologará a largo de toda la vida, especialmente en la

¹² La concepción representacionista se origina en Grecia, precisamente con Aristóteles, y se basa en el postulado que el lenguaje permite expresar la "verdad del mundo" y que la función de representación de la lengua prevalece y antecede a su función comunicativa (Bronckart, 2007:134). Asimismo, sostiene que el lenguaje tiene un fundamento natural puesto que los procesos de noesis (o pensamiento puro) son primarios, independientes o autónomos respecto a los procesos de semiosis, y que el lenguaje humano dependería de un mecanismo secundario, de expresión o de traducción de estructuras cognitivas que lo determinan completamente (Bronckart, 2008). Desde el Renacimiento esta concepción fue fuente de críticas a base de argumentos filosóficos, lingüísticos y psicológicos. Los aportes de Wittgenstein (1961, citado en Bronckart, 2007) y Saussure (1916, citado en Bronckart, 2007) revelan que el lenguaje tiene un origen social e histórico puesto que los signos de una lengua natural mantienen una relación arbitraria con los objetos o conceptos que denotan, y no un origen natural tal como sostiene la concepción representacionista. Dichas críticas se completa con las propuestas de Bajtín (1984, citado en Bronckart, 2007) quien sostiene que las producciones verbales, de carácter siempre contextualizado, se organizan en textos o discursos articulados con las diferentes formas de la actividad humana y que esos mismos textos o discursos situados son los que constituyen la realidad empírica de las lenguas y condicionan sus regularidades léxicas y sintácticas.

educación formal o escolar. Así, si bien la apropiación e interiorización están limitadas por la capacidad de asimilación de los sujetos, las mediaciones sociales en la que los adultos intervienen deliberadamente constituyen factores decisivos en el desarrollo humano (Bronckart, 2007).

Desde esta concepción del desarrollo humano Bronckart menciona cómo se desarrolla un *proceso didáctico ideal* que se “podría diseñar (...) iniciando la enseñanza de la lengua con actividades de lectura y de producción de textos. Luego, podrían articularse algunas actividades de inferencia y, más tarde, actividades de codificación de las regularidades observables en el corpus de textos utilizados” (Bronckart, 2007:140-141). La inferencia y codificación se aplicarían a las regularidades de organización y de funcionamiento de los géneros de texto y de los tipos de discurso, en los respectivos contextos de producción; y luego, a los mecanismos de textualización y de responsabilidad enunciativa (Bronckart, 2007).

Asimismo, se refiere a secuencia didáctica como un instrumento apto para reorganizar la progresión y el tiempo didáctico, “...una secuencia didáctica constituye una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género...” (Bronckart, 2007:144). Dicha secuencia se basa en principios generales: identificar un género de texto socialmente útil para el alumno y elaborar un modelo didáctico para ese género, es decir, una descripción de las características conocidas del género textual dispuestas para su enseñanza; crear un proyecto de clase que otorgue significado a la producción colectiva de un modelo del género en cuestión, y planificar la secuencia de una serie de módulos bajo la modalidad de talleres o ateliers, dirigidos al tratamiento de los problemas técnicos de dicho género que el maestro halló en la escritura inicial de los niños.

Propone así un esquema de secuencia consistente en tres fases:

La primera fase de *producción inicial* que se efectúa a partir de una consigna clara para los alumnos en donde se explicitan los objetivos del proyecto comunicativo. Luego de la producción de la primera versión los textos son leídos, intercambiados y comentados en clase. Una de las funciones de esta primera fase es, para el profesor, poder detectar cuáles son los problemas de escritura a tratar en la siguiente fase; y para los niños, el tomar una primera distancia de su propia producción ante la posibilidad de una lectura mutua (en parejas) con intervención de pares y docente.

La segunda fase consiste en el desarrollo de los *talleres* o *ateliers* en donde se reflexiona, como se mencionó anteriormente, sobre las dificultades halladas en las producciones iniciales de los alumnos. Estos talleres pueden tratar diversos niveles, como la representación de la situación de comunicación y adecuación del género a esa situación; representación y organización del contenido temático que podría ser movilizado en un texto de este género; los problemas de los tipos de discurso presentes en el texto; problemas de gestión de los mecanismos de textualización (conexión, cohesión verbal)... Las actividades desarrolladas en estos talleres pueden ser tanto orales como escritas, consistentes en un trabajo de análisis y observación de textos, y si bien siempre se orientan a la dimensión global de la textualidad a veces pueden orientarse a ejercicios precisos, del tipo de los ejercicios gramaticales clásicos.

Finalmente hay una tercera fase de *producción final*, en donde se solicita al alumno, a partir de una consigna relativa a un contexto y a un contenido temático diferente, que redacte un nuevo ejemplar del género trabajado, constituyendo el

mismo una evaluación para el alumno y para el docente que mide los efectos del trabajo realizado en los talleres (Bronckart, 2007).

Recuperando las fases de la secuencia, se observa que en los talleres o ateliers el trabajo de escritura considera el tipo de tarea, pero lejos de constituir las mismas tareas experimentales al estilo de la perspectiva cognitivista (tareas despojadas de sentido a modo de ejercicios repetitivos), los interaccionistas diseñan tareas a partir de los rasgos prototípicos de los géneros y sus restricciones. En los espacios de talleres o ateliers, a partir del análisis y observación de textos se elaboran ciertas regularidades propias de los textos que sirven para la revisión y reescritura de lo escrito. Asimismo, lejos de concebir la oposición insalvable de escritores novatos y escritores expertos propia de la perspectiva cognitivista, los interaccionistas consideran que la revisión, la relectura y la reescritura se aprenden:

“En la fase de aprendizaje de la escritura de un género textual, nosotros proponemos que pase un tiempo entre la escritura de la primera versión de un texto y el momento de revisión y reescritura. (...) Hemos observado que de esta manera facilitamos la toma de distancia necesaria para que el alumno reflexione sobre su propia producción y, sobre todo, le ofrecemos la posibilidad de fabricar instrumentos lingüísticos sobre el género textual que tiene que producir. Entre el primer borrador y la vuelta a ese texto para elaborar la versión definitiva se desarrollarán las actividades de enseñanza y aprendizaje sobre las diferentes dimensiones textuales que le resultan difíciles en la primera versión (puntuación, tiempos verbales, organización de contenido temático, etc.). También aprenden las técnicas propias de la revisión (discusión de las diferentes posibilidades en función de criterios de legitimidad y eficacia comunicativa; borrar, sustituir, desplazar)” (Pasquier y Dolz, 1996 en Castedo, 2003:21).

Para terminar, se remarca que las propuestas e investigaciones interaccionistas socio-discursivas sobre el aprendizaje y, especialmente, sobre la enseñanza de la escritura consideran la necesidad de plantear escrituras contextualizadas, bajo diversas circunstancias y contextos, en todos los géneros posibles, géneros definidos y de circulación social; y que el desarrollo de la secuencia didáctica se centraliza en que el alumno aprenda las características textuales del género en cuestión a partir de la inferencia y sistematización de las regularidades que presentan, de allí la decontextualización y reutilización en la fase de producción final de un saber que es del texto, del género y también de la escritura (por ejemplo, la ortografía o la puntuación), saber que se reutiliza pero que presenta un grado de abstracción que excede el tipo de texto y género.

En síntesis, las investigaciones de Bronckart y cols. se centran en estudios de desarrollos didácticos para su modelización a fin de integrar o globalizar la enseñanza de lenguas; resignificar el conocimiento técnico de los mecanismos de textualización y de enunciación; conceder fundamental importancia al conocimiento gramatical, precisamente a las regularidades gramaticales por constituir instrumentos al servicio de un empleo correcto de la lengua, y poner en primer plano la función comunicativa del lenguaje, tal como es realizada por los géneros textuales y su infraestructura general (Bronckart, 2007).

2.3.2. Enfoques de base psicogenética

Desde esta perspectiva, diversos autores¹³ han desarrollado numerosas experiencias e investigaciones didácticas centradas en organizar la enseñanza en secuencias de situaciones que articulen lectura, escritura y la lengua como sistema; en donde la escritura es concebida como un proceso lingüístico y cognitivo, a la vez que social e histórico, y donde saber escribir es entrar en una comunidad de discurso en donde se escribe en contextos específicos con propósitos definidos y destinatarios reales, y que promueve una interacción entre lectura y escritura, y alienta la reescritura y mejoramiento de los textos.

Este grupo de experiencias e investigaciones reconoce fuentes teóricas que se vinculan: desde el punto de vista epistemológico, la Epistemología Social Genética, y desde el plano de la enseñanza, las interacciones entre alumno, maestro y saber, interacción que origina una relación didáctica (Lerner, 1996; Castedo, 2003). Los aportes de la Psicología Genética (por ejemplo, la interacción entre sujeto cognoscente y el objeto a conocer, y la interacción entre sujetos) son utilizados como uno de los fundamentos que inciden en la formulación de hipótesis sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar, aportes que son reelaborados en el marco de investigaciones didácticas referidas a la comunicación de prácticas o saberes específicos, aportes a los que la didáctica recurre cuando es pertinente para abordar sus problemas didácticos pero que no resultan suficientes para resolverlos (Lerner, 1996; Lerner en Castedo, 2010).

Desde del plano epistemológico, estas investigaciones son constructivistas en sentido estricto: el conocimiento es un proceso que surge de la interacción del sujeto con el medio físico y en esas interacciones el sujeto organiza los datos de la realidad al mismo tiempo que organiza sus propias acciones. En palabras de Piaget:

“...para conocer los objetos, el sujeto tiene que actuar sobre ellos y, por consiguiente, transformarlos: tiene que desplazarlos, conectarlos, combinarlos, separarlos y juntarlos. Desde las acciones sensomotrices más elementales (tareas como empujar y tirar) hasta las operaciones intelectuales más complejas, que son acciones interiorizadas, realizadas mentalmente (por ejemplo, unir, ordenar, poner en correspondencia un punto con otro), el conocimiento está vinculado continuamente a acciones o a operaciones, es decir, a transformaciones. Por lo tanto, el límite entre sujeto y los objetos no está, en modo alguno, previamente determinado y, lo que es más importante, no es estable. (...) El origen del conocimiento, por tanto, no radica en los objetos, ni tampoco en el sujeto, sino en las interacciones -al principio inexplicables- entre dicho sujeto y dichos objetos” (Piaget, 1970:2, traducción de M. Serigos).

Al compartir esta postura epistemológica se toman como referencia las investigaciones sobre el proceso de apropiación del sistema de escritura realizadas por Ferreiro (1979 en adelante) y los trabajos sobre el objeto lengua escrita citados con anterioridad. Ferreiro, en su artículo *Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las*

¹³ Castedo, Molinari, Teruggi y Kaufman, 1989; Lerner, 1990, 1995, 1996, 1997, 2001; Teberosky, 1982, 1992; Castedo y Molinari, 1997, 2002; Castedo y Bello, 1999; Castedo, Molinari y Siro, 1999; Nemirovsky, 1999; Castedo, 2000, 2003; Cúter, Lobello y Torres, 2001; Castedo, Molinari, Siro y Torres, 2001; Cúter y otros, 2007, 2008, 2009, 2010; Castedo y otros, 2009(a), 2009(b); Kaufman, 1994, 2007; Kaufman y Rodríguez, 2008; Molinari, Castedo, Dapino, Lanz, Paione, Petrone y et al., 2007; Molinari y Corral, 2008).

dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget, se formula el siguiente interrogante: “¿Es posible faire du Piaget (aplicar a Piaget) en dominios que no fueron parte de las preocupaciones del Piaget investigador?” (Ferreiro, 1996a:176); y en *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Ferreiro y Teberosky (1979) sostienen:

“...lo que está en juego aquí es la concepción misma que se tiene acerca de la teoría de Piaget: o bien se la concibe como una teoría limitada a los procesos de adquisición de conocimientos lógico-matemáticos y físicos, o bien como una teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento...” (Ferreiro y Teberosky, 1979: 31).

Las autoras parten de la última interpretación, y a partir de allí abordaron el estudio de la escritura como proceso de adquisición de un objeto específico y al sujeto de aprendizaje como sujeto cognoscente.

Desde este marco conceptual, Ferreiro sostiene que en las concepciones tradicionales las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se centraban en los métodos utilizados, sin considerar las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura. Contrariamente, al entender la escritura como un sistema de representación ésta se convierte en objeto de conocimiento durante el curso de desarrollo del niño (Ferreiro, 1997). De este modo, la concepción anterior es cuestionada, puesto que es el niño quien construye en un largo proceso de reestructuración de los esquemas cognitivos, resultado de la interacción con el objeto de conocimiento, al atribuirle significados al mundo que lo rodea, a través de sus esfuerzos por asimilarlo y de comprender qué es lo que la escritura representa y de qué manera lo representa.

Diversos estudios efectuados a través de la observación clínica e interpretación de la regularidad de las acciones infantiles en varias lenguas, evidenciaron que los niños construyen ideas originales y sistemáticas sobre la escritura y que las mismas son puestas en acción en los continuos intentos de su interpretación y producción.

Se investigó el desarrollo de la lectura y escritura desde el punto de vista de los procesos de adquisición de un objeto socialmente constituido, la construcción infantil del sistema de representación de la escritura para comprender cómo el niño transformaba sus conceptualizaciones sobre el mismo, y si en el mismo proceso se presentaban modos de organización relativamente estables que se sucedían en cierto orden. Posteriormente, se amplió el campo de indagaciones a problemas como conciencia fonológica, la segmentación de palabras, ortografía, puntuación y construcción textual. Se mostró que los niños pequeños ya tienen ideas claras sobre las características de diversos tipos de textos: reconocen de qué tipo de texto se trata cuando alguien lo lee, y muchas de esas cualidades las plasman en sus producciones escritas (Ferreiro, 1991; Pontecorvo, 1991; Teberosky, 1992, en Castedo, 1998).

Remarcamos que estos estudios referidos a la apropiación del sistema de escritura y al objeto lengua escrita conceden un rol primordial a la interacción social, premisa que se pone de relieve desde los primeros trabajos (Teberosky, 1982) y que es propia de tradición piagetiana puesto que su precursor, desde sus textos iniciales, defendió que “...la experiencia social de las interacciones con interlocutores o pares es esencial para la adquisición de los conocimientos” (Castorina, 2001:40) porque al compartir la elaboración intraindividual con otros sujetos se producen conflictos

sociocognitivos, conflictos que ya no son intraindividuales porque diferentes sujetos han realizado centraciones o acciones opuestas, que tienen puntos de vista divergentes, contradictorios sobre el tema en discusión (Lerner,1996). Asimismo, desde la teoría piagetiana se sostiene que la cooperación entre pares es tan importante para el progreso del conocimiento como la acción de los adultos, y de allí la primacía en los estudios didácticos de base psicogenética en la elaboración cooperativa en el ámbito escolar, en interacciones entre sujetos que están en niveles diferentes pero cercanos del desarrollo, puesto que "...cuando la diferencia de nivel entre los sujetos que interactúan es muy grande, el sujeto menos avanzado puede ignorar el conflicto o no comprender dónde está situado..." (Lerner, 1996:88).

Ahora bien, recuperando los aportes de las ciencias de referencia como la psicología, que estudia los procesos del sujeto, y la Lingüística u otras ciencias, que se ocupan del estudio y producción de saberes vinculados con los contenidos que serán objeto de enseñanza en el ámbito del aula, es que nos detendremos a desarrollar qué entendemos por secuencia didáctica y las variables que consideramos necesarias atender para su implementación desde un enfoque psicogenético.

En primer lugar, desde esta perspectiva sostenemos que las secuencias de situaciones de enseñanza de lectura y escritura, y no los ejercicios de búsqueda de ejemplos y definiciones, su repetición y aplicación, permiten cierta organización más cercana a las prácticas sociales de lectura y escritura, y no mera aplicación de conocimientos de la lengua en situaciones aisladas de interpretación y producción de textos. En tal sentido, el estudio pormenorizado de las situaciones didácticas se centra en promover las condiciones para que los niños se aproximen y comprendan el objeto a ser comunicado, intentando resguardar las características del mismo (Castedo y Molinari, 2000).

Los estudios de didáctica de la lectura y la escritura desde esta perspectiva tienen por premisa fundamental que se aprende a escribir escribiendo y a leer leyendo en situaciones en donde los alumnos participan en diversas actividades de producción, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos, y en donde la reflexión sobre el género que se está produciendo y el contexto de producción posibiliten relacionar la escritura y su aprendizaje. De esta manera, se proponen situaciones didácticas en donde los niños de los primeros años de escolaridad, mientras están esforzándose por desentrañar las propiedades del sistema de escritura tengan también oportunidades de operar como lectores y productores de textos, de familiarizarse con los diversos escritos sociales y sistemáticas interacciones con usuarios de la lengua escrita; situaciones didácticas que favorezcan la articulación y apropiación de prácticas del lector o del escritor y del sistema de escritura (Lerner, 1996).

Con prácticas de lectura y escritura nos referimos a las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza, entendiendo que las mismas no son reductibles a la sola dimensión lingüística sino que implican también una dimensión social y cognitiva, dado que no se trata sólo de que los alumnos aprendan las marcas lingüísticas, las características del género y los textos, sino también las variaciones de los textos y de las posibilidades de producción y modalidades de interpretación en función de la situación social del productor y/o lector. Lerner (1996) sostiene que el objeto de enseñanza se constituye tomando como referencia las prácticas sociales de lectura y escritura que se actualizan en diferentes situaciones sociales, a diferencia de lo que

ocurre en otras áreas del saber en donde el contenido a comunicar se define en relación con su producto científico.

Desde esta concepción de aprendizaje y del objeto de enseñanza, se concibe las secuencias didácticas como un modo de organizar en el tiempo del aula la transmisión, apropiación y transformación del conocimiento en la interacción entre alumno, saber y maestro. Las secuencias didácticas (como uno de los modos posibles de organizar la enseñanza entre otros, tales como situaciones habituales) están constituidas por un conjunto de situaciones didácticas con continuidad y relaciones recíprocas, y presentan un doble propósito, uno didáctico consistente en enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura y la escritura con el objeto de que el alumno pueda reutilizarlo en otras situaciones de interpretación y producción; y un propósito comunicativo que resulta relevante desde la perspectiva actual del alumno (Lerner, 1996, 2001).

En este estudio tomamos la concepción de situación didáctica tal como Brousseau la define:

“Un conjunto de relaciones establecidas explícita y/o implícitamente entre un alumno o grupo de alumnos, un cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos u objetos) y un sistema educativo (representado por el profesor) con la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución” (Brousseau, 1982 en Gálvez, 1994:42).

En otras palabras, entendemos por situación didáctica una forma de relación que el docente plantea entre los niños y los contenidos escolares en el contexto de la clase con el propósito de que los alumnos construyan conocimientos sobre los contenidos propuestos. Durante el diseño e implementación de la situación didáctica, el docente despliega diversas intervenciones didácticas con el propósito de permitir y facilitar la construcción de conocimiento en los niños (Castedo, 2003).

Entre las situaciones didácticas básicas de lectura y escritura pueden distinguirse las siguientes: los niños escuchan leer al maestro, los niños leen por sí mismos, los niños dictan al maestro y los niños escriben por sí mismos. Estas situaciones fundamentales varían según el punto de vista de la centración en la actividad y pueden combinarse y descomponerse en numerosas situaciones, por ejemplo, resultan situaciones diferentes cuando el maestro lee a los niños un texto que ellos siguen con la vista a cuando lee un texto que sólo el maestro dispone. Además, estas situaciones pueden plantearse de diferente manera según cuál sea el agrupamiento de los alumnos, situaciones donde el agrupamiento es colectivo, en pequeños grupos o de manera individual, generando así múltiples posibilidades de situaciones.

Ante las variadas posibilidades de situaciones didácticas, Castedo (2003) sostiene:

“...la decisión sobre el tipo de situación no es en absoluto una elección técnica. ‘Recrea’ una situación de uso de la lengua escrita (cuyos propósitos comunicativos son compartidos explícitamente por los niños), pero al mismo tiempo cumple propósitos didácticos. El docente la elige porque estima que va a posibilitar que los niños se enfrenten con determinados problemas de la cultura escrita y del sistema de representación, y porque considera que resolver esos problemas (aunque sea

de manera provisoria) contribuirá a su formación como lectores y escritores...”
(Castedo, 2003:24).

De esta manera, la atención en el estudio cuidadoso de la situación didáctica radica en que el saber, tanto en las prácticas sociales como en las prácticas escolares, se presenta de diversas formas (cuadros, exposiciones, preguntas y respuestas, producciones orales y escritas...) y que,

“...desde el punto de vista de la lengua y desde el análisis de la comunicación en el aula se ha mostrado que forma y contenido son inseparables, es decir, las formas de presentación de los saberes no son neutras sino que transforman el saber mismo” (Edwards, 1985; Rockwell y Mercado 1989; Lerner, 1995, 2002, en Castedo, 2003:18).

Rockwell (1995) sostiene que los contenidos no se transmiten inalterados en el salón de clase, sino que al ser transmitidos son reelaborados a partir de la historia de los maestros y de su intención por hacerlos accesibles a los alumnos. Asimismo, los contenidos también son reelaborados por los alumnos a partir de sus historias y sus intentos por aprender la lección.

Desde esta perspectiva la intervención del maestro se considera crucial en el proceso de aprendizaje. Antes y durante la situación didáctica el docente interviene para facilitar la construcción de conocimientos por parte de los niños, pero para asegurar una intervención docente “productiva” (en términos de facilitar la construcción de conocimientos), el maestro debe conocer en profundidad el contenido sobre el que se trabaja y los procesos de apropiación por parte de los niños de ese objeto de conocimiento, poniendo en juego sus conceptualizaciones. La intervención del maestro, desde esta perspectiva, resulta fundamental puesto que es el nexo entre la misma situación didáctica y lo que la situación provoca en el alumno, cuyo propósito fundamental es crear las mejores condiciones para favorecer el avance desde un “estado de menor conocimiento” hacia un “estado de mayor conocimiento” (Castedo, 2003).

La breve reseña de las dos perspectivas sobre el diseño de situaciones de enseñanza (enfoques de base interaccionista y enfoques de base psicogenética) muestra grandes puntos de coincidencia y una diferencia importante respecto al objeto de enseñanza: mientras que en los trabajos de base constructivista latinoamericanos el objeto de enseñanza son los problemas que los niños se plantean ante las restricciones de las prácticas del lenguaje, el uso y la reflexión de diversidad de géneros; la corriente interaccionista sociodiscursiva estaría más centrada, aunque no únicamente, en las características del género. Asimismo, en esta perspectiva hay necesariamente un momento de descontextualización de contenidos bajo la modalidad de talleres o ateliers, en donde se define qué es lo enseñable según los problemas técnicos del género en cuestión y las capacidades de los alumnos. En los trabajos de base constructivista en el mismo espacio del aula, en interacción entre pares y con el docente, se elaboran y reelaboran conclusiones provisionales, a las que se regresa, en caso de ser necesario, en situaciones de producción y, fundamentalmente, de revisión de textos a la vez que se definen situaciones decontextualizadas (equivalentes a los ateliers).

Es esta perspectiva teórica constructivista la que asumiremos para el diseño y desarrollo de la secuencia didáctica del presente estudio, con un fuerte análisis en las situaciones de enseñanza que involucra, con una constante vigilancia en preservar el sentido social de las prácticas de lectura y escritura que se ejerzan y de los textos que se lean y escriban en el contexto del aula, con un estudio pormenorizado de las intervenciones del maestro antes y durante el desarrollo de las situaciones, con un cuidadoso análisis en los tipos de agrupamiento de los niños y el estudio detallado de la condiciones generadas en el aula, a fin de favorecer en los niños aproximaciones sucesivas al objeto de enseñanza *sistema de puntuación en situaciones de producción y revisión de epígrafes*.

Conforme a los estudios didácticos de base constructivista nos proponemos reseñar, brevemente, estudios vinculados a nuestro objeto de indagación. Castedo y Bello (1999), realizaron un estudio con niños de 5° año de Educación General Básica de una escuela pública semirural. Las autoras modificaron las situaciones de enseñanza en la que los niños participaban (modalidades tradicionales de enseñanza y escaso tiempo dedicado a la lectura y la escritura) y desarrollaron tres secuencias didácticas de lectura frecuente de periódicos y escritura de textos periodísticos, precisamente, noticias. Castedo y Bello se propusieron relevar los tipos de problemas que estos niños enfrentan como escribientes de notas periodísticas y los tipos de problemas que es posible que se planteen cuando revisan y reescriben estos tipos de textos. Para ello, la secuencia didáctica se diseñó bajo ciertas condiciones: que preservara un sentido para los niños puesto que los textos que se propuso a los alumnos escribir se destinaban al periódico mural de la institución y de otras escuelas; y la especificación de propósitos didácticos relativos a encontrar formas lingüísticas adecuadas para comunicarse ante un verdadero destinatario, la elección de léxico, el uso de la puntuación, la combinación de distintos tiempos verbales, el empleo de referencias y otros tipos de problemas de la producción de este tipo de texto (la noticia), así como problemas específicos al género como buscar los modos de dar a conocer hechos distinguiendo la información sobre lo sucedido de la opinión, encontrar las formas para dar veracidad y credibilidad al escrito y producir un texto donde adquiriese sentido usar y mantener un registro de lengua formal.

Se implementaron diversas situaciones en el marco de cada una de las tres secuencias didácticas: en la primera, lectura y comentario cotidiano de periódicos, sea lectura por parte del maestro como lectura de los niños en equipos; escritura por sí mismos en pequeños grupos; lectura y comentarios de las primeras producciones entre alumnos y docente, y reescritura de las primeras versiones. En esta primera secuencia los textos producidos se caracterizaron mayormente por resultar breves y de carácter apelativo. Las revisiones efectuadas resultaron escasas y en todos los casos se trató de micromodificaciones que no alteraban el sentido general de los escritos. Los niños, si bien consideraron que sus escritos “no quedaban como noticias” no hallaban alternativas para mejorarlas.

En la segunda secuencia didáctica implementada, algunas situaciones se conservaron, por ejemplo la lectura de periódicos por parte del maestro y exploración y lectura por parte de los niños, lo mismo que la escritura y reescritura en equipos, agregándose la situación de lectura de textos de divulgación científica y textos escolares relativos a los contenidos involucrados en la nota. El propósito de la lectura

de estos textos no periodísticos sobre la temática consistía en crear condiciones para que los niños pudieran interpretar mejor los textos leídos y producir los suyos con mayor conocimiento sobre la temática. Las producciones de los niños, más allá de la extensión, se caracterizaron por la presencia de enunciados que informaban, con mayor o menor grado de precisión y adecuación, sobre el hecho ocurrido. A diferencia de las escrituras producidas en la primera secuencia en que los alumnos no encontraban alternativas para mejorar sus textos y decidieron suspender la revisión, en esta segunda secuencia, los niños volvían una y otra vez sobre los textos intentando mejorarlos. Las modificaciones que realizaron fueron el agregado de información y de copetes, títulos y subtítulos; así como también sustituciones lexicales e intentos de evitar reiteraciones, principalmente de raíces de palabras que provocaban cacofonías. Asimismo, los niños realizaron modificaciones en las formas retóricas del lenguaje periodístico y en la relación entre enunciados, además de la constante necesidad de explicitar todo, como si el lector no colaborara con el escritor infiriendo lo no dicho, posición ésta, típica de los niños cuando comienzan a revisar sus escritos.

En la tercera secuencia didáctica los niños decidieron volver a escribir sobre el tema de la primera secuencia, pero en este caso no retomaron las producciones iniciales sino que iniciaron nuevas escrituras, esta vez con muchos más saberes sobre la forma de hacerlo (escribir una nota periodística) y sobre el contenido, puesto que habían leído no solo noticias relativas al tema sino también estudios referidos al mismo, textos de divulgación científica y documentos normativos. Asimismo, se realizaron sucesivas reescrituras a partir del intercambio de producciones entre autores, su lectura y comentario, y en dos casos, la transcripción de los textos en el pizarrón y el análisis colectivo para su corrección. En estas revisiones se evidenció en los niños una mayor reflexión sobre la textualización, tanto en términos léxico-gramaticales como en los modos de comunicar aquello que se había conceptualizado sobre el hecho y que resultó fuente de discusión respecto a la distinción entre diferentes actos de habla (cuándo y cómo se informa, cuándo y cómo se opina, se argumenta, se advierte, se persuade..., cuáles son los actos que se incluyen en un periódico, en qué parte, bajo qué condiciones...).

Con la implementación de estas secuencias didácticas las autoras señalan que los niños, en sus primeras producciones, mostraron un precario conocimiento sobre el sistema de escritura, sobre conocimientos léxico-gramaticales para comunicar algunas ideas y sobre las prácticas de escritura en donde la planificación y revisión del escrito, así como la lectura, discusión y consulta a fuentes de información no constituían prácticas del escritor.

El sostenimiento de situaciones didácticas y la presencia de claros propósitos didácticos y comunicativos favoreció en los niños la transformación de prácticas de escritura produciendo más textos, más adecuadamente y con mayor nivel de reflexión sobre la práctica que desarrollan, reflexión que se evidencia en las sucesivas revisiones presentes en la última secuencia y prácticamente ausentes en la primera. Además las autoras observaron que el principal problema que se presentó fue el grado de claridad, entendido como la posibilidad que tiene un texto en ser entendido por el lector y que uno de los factores que ayudan a esta claridad se logra a partir de modificaciones en el uso de signos de puntuación.

En otro estudio, Castedo y Waingort (2003) analizaron las producciones iniciales, revisiones y reescrituras de “cuentos repetitivos”¹⁴ de niños de 7 años en situación escolar con el propósito de estudiar las diferencias entre las producciones iniciales y finales analizando los aspectos de su puntuación, estructura de las tramas y otros aspectos de la calidad literaria como el tipo de léxico, la presencia de descripciones y diálogos, la organización y coherencia de una trama argumental, la combinación de tiempos verbales, etc. Las autoras trabajaron con un corpus de 64 escrituras, 19 primeras producciones y 45 reescrituras. Las mismas se produjeron en el marco de una serie de situaciones didácticas con claros propósitos comunicativos (escribir cuentos repetitivos para los alumnos del jardín): lectura por parte del maestro y de los niños de diversidad de cuentos con el propósito de identificar aquellos que pudieran preferir los niños más pequeños; selección del subgénero (cuentos repetitivos) y lecturas intensivas del mismo con el objeto de ampliar el repertorio y tematizar en espacios de intercambio sobre las tramas características de los cuentos repetitivos; renarración oral de forma individual del cuento seleccionado por cada niño; producción en parejas del relato seleccionado, y sucesivas revisiones, tanto inmediatas como diferidas, y revisiones a cargo de los mismos autores sobre textos propios, revisiones colectivas y revisiones en parejas sobre textos ajenos.

Los textos muestran que la puntuación es introducida por el escritor durante las sucesivas revisiones y reescrituras, y que las producciones iniciales contienen escasas marcas gráficas: un total de diez marcas colocadas y cuatro tipos diferentes de uso de la puntuación (punto final cuando concluye el relato, coma para diferenciar un enunciado narrativo de la voz del narrador, y puntos internos cuando concluye el primer episodio o para marcar los episodios dentro del relato). Las versiones finales se diferencian notablemente respecto al empleo que hacen los niños de marcas de puntuación, tanto en cantidad (240 marcas usadas) como en variedad de signos introducidos puesto que a los empleados en las primeras versiones, los textos finales contienen guiones de diálogo, comillas, signos de admiración y signos de exclamación. Asimismo, los usos que hacen los niños de la puntuación en las versiones finales resultan más diversos que en las primeras versiones, por ejemplo:

- Emplean el punto y seguido (123 marcas) para marcar límites entre episodios y todos los puntos que aparecen en la versión final se encuentran al finalizar enunciados.
- El punto y aparte (14 marcas) aparece para cumplir dos funciones diferentes, separar párrafos en vinculación con la imagen de la página puesto que „un texto final debe verse configurado por párrafos’ y para distinguir momentos de la estructura narrativa, por ejemplo, marcar el final de la introducción y el comienzo de la acción.
- La coma (92 marcas) es mayormente usada por los niños al final de un enunciado para introducir turnos de palabras, para separar enunciados que presentan acciones sucesivas y para delimitar enunciados en los que el tiempo verbal cambia. Hay otros ocho usos de la coma que hacen los niños que no se caracteriza por marcar el final de un enunciado; en este caso, ellos emplean la

¹⁴ Por “cuentos repetitivos” las autoras se refieren a “...narraciones que recurren a la repetición de hechos o palabras como recurso retórico, procedimiento frecuente en narraciones orales, en cuentos tradicionales y en mucha literatura infantil contemporánea.” (Castedo y Waingort, *Lectura y Vida*, 24 -1-, p.31).

coma para comenzar una enumeración (con idéntica función que cumplirían los dos puntos) y para separar elementos de una enumeración.

- Los guiones de diálogo (5 marcas), las comillas (3 marcas), los signos de interrogación (2 marcas) y de admiración (1 marca) son empleados por dos parejas de niños y aparecen en los espacios de palabras.

El análisis de estas producciones proporciona datos psicolingüísticos de interés para la didáctica: la situación de revisión se convierte en problematizadora en cuanto a la puntuación. Tal como hemos referido en el desarrollo histórico de la puntuación (apartado 2.1.) y nuestra posición respecto al modo de concebir el sistema de puntuación como un conjunto de instrucciones para el lector, un intento del escritor de marcar sus intenciones en el texto para que el lector interprete y, para ello, la necesidad en ubicarse al mismo tiempo en los roles de productor y receptor. Es por ello que resulta comprensible que las versiones iniciales de los niños carezcan casi totalmente de marcas de puntuación y que es la tarea de revisar la que pone a los alumnos en posición de lector de sus escritos.

A partir de estos datos es que consideramos relevante introducir en nuestra secuencia didáctica variaciones en las situaciones de revisión y efectuar un estudio de qué entendemos por revisión de textos. Estudio que abordaremos en el siguiente apartado.

2.3.3. Revisión de textos

Un aspecto central de indagación en nuestra investigación es si la posición de revisor se vincula con la introducción de mayor cantidad y variedad de marcas de puntuación. Ante esta centración en la revisión de textos y su relación con el uso de marcas de puntuación por parte del escritor es que nos propusimos introducir tres variaciones de situaciones de revisión a fin de analizar la incidencia de cada variación de revisión en el uso y conocimiento sobre marcas de puntuación (ver apartado „3.1. Procedimiento de obtención de datos’).

En este punto seguimos el desarrollo de Castedo (2003) que tomamos como antecedente directo de la presente investigación. En el contexto de esta investigación, operativamente entendemos por revisión de textos toda reconsideración de una primera textualización, precisamente,

“...a las operaciones que se realizan sobre un texto escrito o pensado para ser escrito aún no definitivo (borrador). Incluye tanto los comentarios o intercambios orales que autores y no autores hacen de un borrador como las alteraciones visibles que el / los autores efectúan en el mismo...” (Castedo, 1996:7).

En la actualidad, la práctica de revisión de textos es una práctica cultural heterogénea: quien escribe adecúa el registro lingüístico a los propósitos de escritura y a los destinatarios de su texto; recurre a lecturas y relecturas de su escrito en busca de evitar ambigüedades, repeticiones o elisiones innecesarias; acude a otras fuentes

de escritura a fin de resolver problemas en su propio escrito (sea textos que sirven de modelo por ser del mismo género textual, textos referidos a la temática que se aborda o textos de apoyo como gramáticas o diccionarios); solicita a lectores intermediarios evaluar el escrito; hace diversas modificaciones hasta llegar a una formulación que considera más adecuada, modificaciones que pueden suceder de manera inmediata al acto de escritura o diferida. Revisar actualmente es una práctica compleja, puesto que reviste múltiples aspectos a abordar (lingüísticos, tipográficos, de contenido...) por quien se sitúa en el rol de revisor.

En el contexto escolar la práctica de revisión se presenta de manera diferente. Mientras que en el ámbito social revisar es una práctica de escritura que reviste un saber por parte del escritor, en la escuela, la revisión de textos se asimila rápidamente a una corrección que genera asimetrías: hay alguien que hace mal y hay alguien que sabe y corrige; un alumno, ubicado en posición de quien hace mal, y el maestro, en el rol de corrector; un alumno en posición de quien recibe pasivamente la corrección de su texto por parte de alguien activo que porta el saber. Ahora bien, las prácticas sociales de revisión de textos (tal como hemos referido) y la historia misma nos muestran un panorama diferente respecto a la práctica de revisión.

Situándonos en el estudio de la función de los correctores, Blanche Benveniste (1998) sostiene que actualmente los correctores profesionales deben intervenir sobre el mismo tipo de fallos que los escribas de la antigüedad (errores de tipo mecánico que no ponen en juego la significación del texto, como por ejemplo letras, sílabas y/o palabras salteadas, repetidas y/o invertidas), y que no cumplen ninguna función en cuanto a la escritura, sino que su función principal es la de ser „relectores“, puesto que “...deben tener en cuenta el sentido del texto, pero nunca dejarse llevar por el sentido hasta el punto de reconstruir algo que no estaría en la „letra“ del texto” (Blanche Benveniste, 1998:167). La autora se interroga si los correctores son puros lectores y establece una distinción:

“El lector, el que lee el texto para consumirlo, sólo conoce una „lectura con la mente“. Debe hacerse una idea de la significación del conjunto. Debe permitir que se active automáticamente lo que es previsible y concentrar su atención en lo que no lo es. Debe operar por „grandes masas“ e ignorar ciertos detalles. Debe lograr una suerte de aprehensión „holística“ del texto. Por esta vía, es llevado a reconstruir fragmentos, apostando sobre las probabilidades más fuertes.

El que relee hace una doble lectura, „con la mente“ y „con los ojos“. Debe prestar igual atención a todos los elementos, cargados o no de sentido, previsibles o no”. (Blanche Benveniste, 1998:167-168).

Castro (1994), situado desde una crítica textual moderna como disciplina autónoma dedicada al estudio de originales de autor de todo lo que incluye el pre-texto, sostiene que es con la noción de autor que surge la consecuente sacralización de todos los objetos ungidos por contacto directo con el autor y la preservación de manuscritos.

Ahora bien, no sólo la noción de autor posibilita el estudio de los diferentes procesos que se suceden en el acto de escritura en tanto posibles revisiones, borradores, tachaduras y esbozos frustrados del escritor, sino también ciertas condiciones como, en primer instancia, la fijación de los textos que seguramente obedeció a la perdurabilidad del escrito tal primera versión, y en segundo lugar, la posibilidad de su modificación con los materiales y la tecnología de escritura, puesto

que no cualquier material permite la modificación de las marcas una vez producidas (Castedo, 2003:2). De esta manera, no resulta igual la “fijación” de marcas en placas de arcilla, superficie en donde los sumerios empezaron a grabar signos cuneiformes 3500 años antes de Cristo (Castro, 1994:76), que en papiros; pergaminos; papel de fabricación manual duradero, de superficie arrugada y absorbente; papel moderno blando y no siempre resiste al tiempo, o pantalla. De misma manera, no resulta igual para quien se ubica en el rol de escritor el empleo de lápiz, pluma de ganso, pluma de metal, bolígrafo, máquina de escribir u ordenador. En otras palabras, el instrumento de escritura y la superficie interactúan y condicionan la construcción del texto (Castro, 1994), por ejemplo, en placas de arcilla, la imposibilidad de efectuar correcciones en el escrito; en papiros, pergaminos y papel con lápiz, pluma de ganso, pluma de metal, bolígrafo y tinta la posibilidad de corregir el manuscrito dejando huellas de dicha corrección, y actualmente, en el ordenador que,

“...además de permitirle (al escritor) mecanografiar directamente su texto, como haría una máquina de escribir, le ofrece una enorme posibilidad de corregir, por pura sustitución, de agregar segmentos de texto o transferirlos a otro sitio, sin que en la página queden vestigios de cualesquiera de estas operaciones de reescritura...” (Castro, 1994:83).

Materiales, instrumentos y técnicas de escritura suponen distintas maneras de revisar lo escrito: el lápiz y el papel que hoy se utilizan en el ámbito escolar es “borrable” y dependiendo de la calidad de ambos va dejando rastros de las operaciones efectuadas durante el acto de composición. Estos instrumentos de escritura manual facilitan analizar los modos de revisión del autor y las distintas versiones de un mismo escrito, es decir, las sucesivas reescrituras y, por tanto, como ya mencionamos, el mismo proceso de producción. Castro (1994) se refiere a cuatro estilos de revisión que pueden recuperarse, principalmente, con instrumentos y en superficies de escritura manual, y para su clasificación cita manuscritos estudiados por la Crítica Textual. En primer lugar cita los manuscritos de Joyce, Flaubert y Pessoa y sostiene que la extremada complejidad final de la página muestra un torturado proceso de escritura y de continua corrección; un tipo diferente de revisión es el de los manuscritos de Proust o de Eca de Queiroz, revisión efectuada en una fase relativamente tardía de la construcción del texto, precisamente correcciones y sustanciosos agregados que tuvieron lugar después de la mediatización de un editor tipográfico; en tercer lugar un tipo de revisión que, según Castro, resulta ser el más misterioso, caracterizado por manuscritos sin correcciones producto de una escritura rápida y aparentemente sin vacilaciones tanto durante como después de la escritura puesto que las enmiendas están ausentes; finalmente, una cuarta categoría, la que los escritores destruyen sus manuscritos luego de haberlos copiado y haberse publicado el libro.

Recuperando estos estilos de revisión a los que alude Castro y la breve caracterización de la práctica social de revisión que desarrollamos con anterioridad, citamos palabras de Gresillon y Lebrave (1987) en relación a los diferentes momentos en que pueden efectuarse las operaciones de enmendar el escrito respecto al acto de composición del texto, definido por ellos por la distinción entre dos tipos de correcciones según la longitud del intervalo de tiempo (corto o largo) que separa la escritura de su reescritura:

“Ciertas correcciones, cuyos indicios materiales permiten considerarlas ‘inmediatas’, deben ser tratadas como correcciones al correr de la pluma, en la medida en que son parte integrante del proceso de escritura que hace avanzar el texto. Hablaremos, en este caso, de ‘correcciones de escritura’. En cambio, otras correcciones, cuyos indicios permiten datar como posteriores al movimiento de escritura, sólo pueden haber sido efectuadas en ocasión de la relectura de un fragmento textual terminado (al menos relativamente). Las llamaremos ‘correcciones de lectura’” (Gresillon y Lebrave, 1987:7-8).

Finalmente, citamos palabras de Rey Debove (1987) quien considera:

“Toda tachadura debe ser entendida como una actividad metalingüística porque se trabaja sobre un discurso ya existente, lo que se cuestiona es ‘el mundo tal como se lo habla’, ni el mundo solo ni la lengua sola. El autor del manuscrito, como lector de un texto se descubre en la lectura como si leyera el texto de otro. El enunciador va elaborando a la vez un proyecto preciso del contenido que debe expresar y comunicar y unos problemas a propósito de cómo comunicarlo, los cuales surgen en el nivel de los procedimientos lingüísticos susceptibles de realizarlos. Es durante esta búsqueda de la expresión precisa que se aprende sobre el escribir y lo escrito, se toma progresiva conciencia de las posibilidades de textualización alternativas, como producto de uso del sistema de escritura y no como una condición previa para su desarrollo” (Rey Debove, 1987, citado en Castedo, 2003:7).

En suma, remarcamos que en el contexto de esta investigación se focaliza en la idea de revisor en tanto escritor que se corrige a sí mismo, que hace a la vez una lectura y relectura con la mente y con los ojos, que está atento a aquello que está cargado de significación como lo que no y esforzándose por tomar distancia del sentido que tuvo intención de generar para mirarlo con ojos de otros (Castedo, 2003).

Agregamos que, por la superficie e instrumento de escritura manual que utilizamos (papel y lápiz), los escritos de los niños presentan rastros de agregados, supresiones y omisiones visibles por medio de tachaduras, desplazamientos indicados e inserciones, todas operaciones que, en palabras de Gresillon y Lebrave “intervienen en un manuscrito de génesis”.

En este sentido, trabajaremos en el estudio de dos versiones de escritura, esto es, con la primera versión y su revisión y las correcciones efectuadas tanto durante el correr de la pluma, que denominamos ‘revisión inmediata’, como posteriores al movimiento de escritura, que llamaremos ‘revisión diferida’. Centraremos el interés en las modificaciones realizadas en el escrito por parte del autor y en por qué modifica aquello que modifica evitando comparar las escrituras de los niños con la norma adulta y un juicio previo de “producción ideal”, sino considerando e intentando comprender el proceso de producción¹⁵.

¹⁵ De esta manera, analizamos las producciones infantiles desde una concepción de base psicogenética y recuperamos los estudios de Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo (1996), quienes proponen una interpretación de las producciones escritas (renarraciones) de los niños desde el punto de vista de los procesos infantiles de producción del texto. Las autoras sostienen: “Nuestra posición teórica nos lleva a evitar una perspectiva normativa, ya que no presuponemos ninguna ‘naturalidad’ del sistema

Es esta perspectiva teórica la que asumiremos para interpretar las producciones infantiles en la presente investigación¹⁶, estudio que abordaremos a partir de la consideración de los siguientes interrogantes, entre otros: ¿El autor modifica su escrito respecto a agregados, sustituciones y eliminaciones de marcas de puntuación? ¿En qué momento del proceso de producción el autor efectúa tales modificaciones? ¿Cuáles son las razones del autor al momento de realizar cambios en el texto en el plano de la puntuación? ¿Cuáles marcas de puntuación son agregadas, sustituidas o eliminadas en el texto con el propósito de brindar indicaciones al lector a fin de preservar la interpretación de su escrito?

2.4. El epígrafe como género textual y tipo de texto a producir por los niños

En este apartado nos proponemos caracterizar el epígrafe como género textual. Nuestra presentación resultará breve a fin de poder profundizar su estudio en el capítulo 2, en relación al análisis de los textos producidos por los niños.

Resultan escasos los materiales específicos que se refieran a la caracterización del epígrafe como género textual. Desde la teoría literaria, Marín (2004) define el epígrafe de la siguiente manera:

“...cita o sentencia de otro autor que suele colocarse al comienzo de una obra científica o literaria, o al comienzo de cada uno de sus capítulos, para jerarquizar el texto propio o porque se supone que hay una fuerte identidad o proximidad entre lo que dice el epígrafe y el texto que se desarrolla luego...” (Marín, 2004:70).

En la vigésima segunda edición del Diccionario de la Lengua Española (RAE) el epígrafe presenta cuatro acepciones, a saber:

“....1. m. Resumen que suele preceder a cada uno de los capítulos u otras divisiones de una obra científica o literaria, o a un discurso o escrito que no tenga tales divisiones.

de escritura al cual se enfrentan los niños. Esas escrituras constituyen un complejo producto histórico elaborado por una cultura, (...) es impropio aplicar a este material infantil (las escrituras de los niños) los juicios derivados de una norma adulta concebida como universal, absoluta, (...) buscando categorizar y contar sus ‘errores’. Lo que nos interesa es comprender qué significan esas ‘desviaciones’, cuál puede ser su importancia evolutiva y en qué medida nos dan un acceso indirecto a cierta representación del texto y de sus elementos” (Pontecorvo y Ferreiro, 1996:33).

¹⁶ Desde perspectivas similares, en cuanto consideran que el uso anormativo de la escritura que realizan los niños no es un error, sino que es la expresión de lógicas diferentes, es que se registran otros trabajos acerca de los problemas de organización textual en producciones escritas infantiles: Teberosky, A (1990) “El lenguaje escrito y la alfabetización”. *Lectura y Vida*, año 11, N°3, pp.5-15.; Teberosky, (1992) “Rescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas” *Infancia y Aprendizaje*, N° 58; Ferreiro, “Los límites del discurso, puntuación y organización textual”, en Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N., & García Hidalgo, I. (1996), *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa; López-Orós y Teberosky, (1998) “La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas” *Infancia y aprendizaje*, Volumen 21, Number 3, 1 September, (18); Ferreiro, (1998) “La distinción oral – escrito en los textos narrativos infantiles”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 17, pp.9-19.

2. m. Cita o sentencia que suele ponerse a la cabeza de una obra científica o literaria o de cada uno de sus capítulos o divisiones de otra clase.
3. m. Inscripción en piedra, metal, etc.
4. m. rótulo (ll título)....” (RAE)

En ambas citas referidas se trata de entender el epígrafe como inscripción, un texto breve de autoría ajena que encabeza la propia obra. La RAE agrega la acepción de texto breve de propia autoría que funciona como resumen del texto que le sucede.

Tomando distancia de estas acepciones, nosotros nos proponemos describir las regularidades del epígrafe y sus marcas lingüísticas como un género textual entre otros, que se constituye como producto histórico y, que por tanto, se caracteriza por cierto margen de flexibilidad y de variación. Bronckart (2007), citando a Lundquist (1999) sostiene que el texto existe en la conciencia del hablante puesto que los hablantes de una lengua pueden diferenciar una frase gramatical de aquella que no lo es y que por tanto es legítimo analizar sus propiedades. Asimismo, sostiene:

“...los géneros de textos son el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente ‘cristalizadas’ o estabilizadas por el uso. Estas elecciones devienen del trabajo realizado por las formaciones socioverbales para que los textos se adapten a las actividades que comentan, a un medio comunicativo dado y sean eficaces frente a ciertas implicaciones sociales, etc.” (Bronckart, 2007:79).

De esta manera concebimos que los géneros necesariamente cambian con el transcurso del tiempo o con la historia de las formaciones socioverbales a las que Bronckart se refiere. Esto supone entender que los géneros de textos coexisten en el entorno verbal y la consideración de su dimensión discursiva en los procesos de producción verbal en el que intervienen tres elementos: la acción verbal, la acción de adoptar y la acción de adaptar. Bronckart (2007) sostiene que el agente que debe producir un texto está en una situación de acción verbal que se puede definir por las representaciones sobre el contenido temático a semiotizar, así como por la adopción de un léxico, una sintaxis, un tono, es decir, un modelo de género, que le parece pertinente para esa situación de acción verbal. También, el agente adapta ese modelo de género a las propiedades particulares de esa situación de acción verbal y produce un texto que presentará las marcas del género elegido y las adaptaciones efectuadas en relación a las particularidades de la situación.

Desde esta perspectiva nos centramos en el análisis del tipo de texto que planteamos a los alumnos en la situación didáctica de producción, qué regularidades presenta en términos de marcas lingüísticas que lo hacen reconocible entre otros géneros textuales, qué propósitos persigue y qué contenidos vehiculiza; en qué soportes se presenta y en qué ámbitos sociales circula.

“...El epígrafe es un texto que se vincula con un referente constituido por una foto, dibujo u objeto, o bien, otro texto. Parafraseando a Genette (1989) existe una relación de transtextualidad entre la escritura o texto propiamente dicho (B) y la foto o imagen referida (A). (...) El texto B deriva de A, siendo que A lo precede” (Castedo, 2003:34).

Siguiendo a Castedo (2003) consideramos que existen diversas maneras de producir epígrafes. Son enunciados breves conformados por construcciones lingüísticas que, tal como mencionamos, se derivan de una imagen, foto u objeto y que generalmente explican o agregan información a la ilustración, foto u objeto¹⁷. En ellos predomina la función informativa del lenguaje y se caracterizan por las descripciones y las explicaciones. Estas descripciones contienen elementos que se relacionan entre sí semánticamente y mencionan caracteres tanto generales como diferenciales del objeto al cual hacen referencia. Generalmente estas características se enuncian a través de construcciones descriptivas que amplían la base informativa de los sustantivos. En este sentido, existe una relación entre el texto y la imagen referente de la que se deriva el texto. Esta relación debe ser de complementariedad: el texto contextualiza, explica, amplía o especifica aquello que la imagen muestra, y a su vez, la imagen proporciona elementos que difícilmente puedan ser expresados por palabras. Contrariamente, el texto no debe repetir la información proporcionada por la imagen, puesto que si así fuera, el texto no tendría sentido en términos de que no estaría ampliando o informando aspectos de la imagen. La escritura de epígrafes para imágenes, objetos o fotos está presente en diversos soportes de circulación social en el que los niños tienen acceso. Se pueden encontrar en periódicos, revistas, álbumes (personales o de figuritas) y textos de divulgación científica, así como también en museos y muestras pictóricas y fotográficas. En todos los casos, se trata de textos, generalmente de breve extensión, que exponen o explican aspectos del objeto referido cuando no pueden ser apreciados por la sola percepción de la imagen u objeto.

En síntesis, recuperando las características del epígrafe como género textual, hemos propuesto a los niños la producción de un álbum del año escolar, constituido por fotos de cada niño con sus epígrafes. Se trata de un álbum informativo y explicativo referido sólo a una imagen por página, la de cada niño que forma parte del grupo escolar (1°, 2° o 3° año de Educación Primaria). Remarcamos que hemos diseñado esta página a fin de que los niños produjeran textos descriptivos con función informativa, textos en los que resulta posible que aparezcan enumeraciones, aclaraciones y especificaciones, y estas son características propicias para el uso de marcas de puntuación a los fines de su posterior análisis.

Asimismo, puesto que es un texto que va a circular fuera de la escuela (se entregará ejemplares a niños de otras instituciones escolares) habrá que revisarlo exhaustivamente y decidir qué información es relevante incluir en cada uno de los epígrafes. Difícilmente esto pueda resolverse en un único intento y por ello propusimos situaciones de revisión y la producción en parejas de niños con el fin de posibilitar el intercambio y la explicitación de problemas propios de todo escritor: qué y cómo ponerlo, con qué palabra o expresión queda mejor, resolver algunas dudas acerca de la puntuación, posición del enunciador, etc.

Como mencionamos en el apartado anterior (2.3.3. „Revisión de textos”), trabajaremos en el estudio de dos versiones de escritura de epígrafes (la primera versión y su revisión) y las correcciones efectuadas tanto en „revisión inmediata” como en „revisión diferida”. Centraremos el interés en las modificaciones realizadas en el

¹⁷ Decimos generalmente porque Genette sostiene que la derivación de B (en relación a A) puede ser de diferentes órdenes, “...tal que B no hable en absoluto de A, pero que no podría existir sin A” (Genette, 1989:14 citado en Castedo, 2003:34).

epígrafe por parte del autor y para ello decidimos introducir tres variaciones de situaciones de revisión (revisión diferida, corrección colectiva y corrección entre pares) a fin de analizar la incidencia de cada variación de revisión en el uso y conocimiento sobre marcas de puntuación (ver apartado 3.1. „Procedimiento de obtención de datos”).

3. Metodología

3.1. Procedimiento de obtención de datos

Se implementó una secuencia de situaciones de lectura y escritura integradas por varias situaciones en donde el maestro lee y los niños leen por sí mismos, y los niños producen y revisan en parejas un texto cuyo contenido referencial y rasgos del género conocen por las situaciones de interpretación mediada y por sí mismos. Esta secuencia didáctica, a los fines de la recolección de los datos, resultó una situación experimental.

La secuencia tuvo las siguientes situaciones:

- a) **Lectura por parte del docente** de textos informativos y testimonios sobre diversos niños del mundo. Los textos leídos son del mismo contenido, y con características lingüísticas y discursivas diversas, pero similares al texto que los niños tienen que producir¹⁸. Durante el desarrollo de estas situaciones el docente efectuó intervenciones dirigidas a los recursos empleados por el autor para brindar indicaciones al lector acerca de la interpretación del texto, es decir, intervenciones vinculadas a los usos y funciones de marcas de puntuación. En el anexo del capítulo 1 transcribimos dos ejemplos de planificación de la situación „El maestro lee y abre un espacio de intercambio de opiniones’ (Ver „Anexos-Capítulo 1’, Texto I).
- b) **Producción colectiva por dictado al maestro** de texto informativo de iguales características que el que producen los niños, a este texto lo denominamos “página personal” (en este caso se trata de la “página personal” del maestro de grado)¹⁹. El diseño de esta situación didáctica la transcribimos en el anexo del presente capítulo (Ver „Anexos - Capítulo 1’, Texto II).

¹⁸ Los textos seleccionados para la situación „El maestro lee y abre un espacio de intercambio de opiniones’ son los siguientes: Tenewicki, I. y Kinigsberg, Y., autoras; Urfeig, V., colab.; Tabachnik, C., Perinetti, M., y Gordon, U., producción fotográfica; (1998). *Chicos gitanos y Chicos en la calle*. Buenos Aires: Colección Iguales y diferentes. A-Z Editora; González, R., (1989): *Soy huichol*. México: SEP. Ilustraciones de niños huicholes, fotografías de Sánchez Uribe, J.; Sue Copsey, S., recop. y edic., & Colín, R., trad. (1995). *Niños como yo*. Inglaterra: Dorling Kindersley Limited.

¹⁹ Como ya desarrollamos en el apartado 1.4. „El epígrafe como género textual y tipo de texto a producir por los niños’, el texto a escribir son epígrafes (precisamente diez) relativos a temas como la casa, el barrio, el nacimiento, las comidas preferidas, etc. alrededor de una foto central de cada niño. Se trata de

- c) **Producción en parejas de la primera versión** de la “página personal” de cada niño. Cada niño escribe su “página personal” con ayuda de su compañero y luego se invierten los roles. El niño que comienza asumiendo el papel de escritor se denomina „niño A’ de la pareja, en tanto que el que dicta se denomina „niño B’. De la misma manera que las situaciones anteriores, en el apartado „Anexos - Capítulo 1’ transcribimos el diseño de la presente situación didáctica (Ver „Anexos - Capítulo 1’, Texto III).
- d) **Introducción de tres variaciones de revisión** en la secuencia de escritura: una de revisión diferida (**VRD**) y dos de corrección de marcas de puntuación en textos producciones ad hoc, corrección colectiva (**VCC**) y corrección entre pares (**VCP**). Estas situaciones de revisión se desarrollaron entre el momento de producción de la primera versión y la revisión en parejas de los epígrafes de la “página personal”. La caracterización de cada tipo de variación de revisión la efectuamos más adelante, luego de presentar el tipo de texto a producir por los niños.
- e) **Revisión en parejas de la primera versión** de la “página personal” de cada niño.

De la población de alumnos (niños de 1°, 2° y 3° año de Educación Primaria), algunos formaron parte del grupo de pertenencia a la secuencia que denominamos „grupo A’ y otros, al „grupo B’. La diferencia entre ambos grupos fue que en el „grupo B’ no se implementaron situaciones de lectura por parte del maestro y por sí mismos de testimonios y textos informativos con anterioridad a las situaciones de producción. Es decir, los niños que integran la muestra del „grupo B’ sólo desarrollaron la secuencia didáctica a partir de la producción en parejas de la “página personal” (situaciones c, d y e). Esta división tuvo el propósito de analizar el efecto con la familiarización del texto a producir a partir de la escucha y la lectura, a través de situaciones donde el maestro lee y los niños leen por sí mismos.

La siguiente tabla muestra el esquema de la secuencia de situaciones de lectura y escritura que hemos puntualizado.

Tabla 101
Secuencia de situaciones de lectura y escritura

Secuencia de situaciones			
Situaciones realizadas por el "grupo A,"	Lectura por parte del docente de testimonios y textos informativos		
	Textualización colectiva del testimonio ("página personal") del docente		
	Escritura en parejas del testimonio del niño A		
	Escritura en parejas del testimonio del niño B		
	Variación 1	Variación 2	Variación 3
	Revisión diferida (VRD)	Corrección colectiva (VCC)	Corrección entre pares (VCP)
	Revisión en parejas de testimonio de niño A		
	Revisión en parejas de testimonio de niño B		
			Situaciones realizadas por el "grupo B,"

Tal como mencionamos en la síntesis del apartado anterior (2.4. „El epígrafe como género textual y tipo de texto a producir por los niños’), en nuestro estudio propusimos a los niños la escritura de textos breves. Se entregó a cada niño una página, que denominamos “página personal”, para que produjeran epígrafes sobre sí mismos relativos a temas como su casa, el barrio, las creencias, el nombre, los miedos, el nacimiento, los juegos y comidas preferidas, las personas con quien vive y el lugar de procedencia de su familia²⁰. Cada alumno escribió su página constituida por una foto central de cada uno de los niños y cápsulas informativas a fin de producir el álbum del año escolar y ser entregado a niños de otras instituciones educativas. El número de epígrafes que presenta la página diseñada es de diez, previendo que los niños escribirían los diez como máximo o seis como mínimo. Estos textos se diferencian entre sí no sólo, como se dijo con anterioridad, por el contenido referencial (nacimiento, barrio, comidas preferidas, etc.), sino también porque algunos son iniciados con título („el barrio’, „la casa’, „nombre’ –por ejemplo „Elías’ puesto que el epígrafe „nombre’ varía según la “página personal” del niño–); otros con un título a modo de pregunta („¿De dónde viene mi familia?’) y otros con frases de iniciación („... vive con...’ –por ejemplo „Elías vive con’–). A continuación mostramos un ejemplo del tipo de texto a producir por los niños, se trata de la “página personal” de Elías (Texto 101).

²⁰ La caracterización del epígrafe como tipo de texto fueron explicadas en el apartado 2.4 „El epígrafe como género textual y tipo de texto a producir por los niños’.

Página personal

ELÍAS

MI MAMA ME LO ELIGIÓ POR QUE
ERA UN NOMBRE BIBLICO Y A MI PAPA
LE GUSTO.

ELIAS SIGNIFICA ISTAVAMENTO DE
DIOS, SE EL SIGIFICADO DE MI
NOMBRE PORQUE LOLE, I EN UN LIBRO
DENUE ETRO SIGNI_FICADO DEL NOMBRE?

¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?

MI PAPA BIEN DE GUAMINI, Y MI MAMA
NACIO EN LA PLATA.


¿NACI EN ARGENTINA SIUDDO DE LA
PLATA, NACI EN EL AÑO 1999.

ELIAS VIVE CON

SOPADRES QUE SELLOMEN ROBERTO
PATRICIA Y MIS DOS HERMANOS GABRIEL
ALELEN, TAMBIEN TENGO UN HERMANO QUE
FALLECIO Y TENGO DOS PERRO QUE SELLO
MON MOTUTE Y QUIBIA, TAMBIEN TENGO
3 GATOS UNO DE ELLO SE LLAMA SILVIA.

EL BARRIO

EL BARRIO TANQUILLO
ADECES PELIGROSO HAY UNO PL
SITA Y MAS CONCHITAS, HAY
VAYA DE MICASO, HAY UNO
DE ESOS CONCHITAS,
EN MONTE.



ELÍAS

- A ELÍAS LE GUSTA JUGAR A
 - Juegos de la familia
 - Super Mario Bros
 - Minecraft
 - Puzzle
- ALGUNOS MIEDOS
 - La película Muertos Vivos
 - Camuflaje
 - El terror
 - El agua fría
- LA CASA
 - Cubierta de esta coladera y la casa es de madera
- A ELÍAS LE GUSTA COMER
 - Mantequilla de cacahuate
 - Galletitas
 - Papas
 - Dulces de leche
 - Enchiladas de carne
 - Tacos
 - N de chupitos
 - Pellitos con queso
 - Aves
 - Tangalitos
 - Pescado
 - Zanahoria
 - Guerra
 - Quina
- CREENCIAS
 - Cada en la religion de Testigos de Jehova

Una de las variables que se consideró al momento de diseñar la “página personal” fue la variación en la posición del enunciador: según sea que el texto se desarrolla a partir de un título o a partir de completar una frase sugerida la posición del enunciador a adoptar por el escritor resulta diferente (primera / tercera persona). En algunos casos, obliga al escritor a adoptar una posición enunciativa, y en otros, le da la posibilidad de escoger, puesto que hay cápsulas informativas con textos iniciados con comillas que obligan al escritor el uso de la primera persona, (ej: „Nací en...’) y textos que obligan al uso de la tercera persona (ej.: „Elías vive con...’); y hay cápsulas informativas con títulos que dan lugar a producir un texto en cualquier posición del enunciador, sea primera o tercera persona del enunciador (ej.: „El barrio’).

Remarcamos que desde el inicio de la secuencia didáctica se comunicó a los niños que la producción de cada “página personal” tenía el propósito de la confección de un álbum de fotografías con sus epígrafes. De esta manera, se comunicaba que la producción final sería un álbum de los niños del año escolar para ser entregado a niños de otros establecimientos educativos que también se encontraban leyendo sobre niños de diversas partes del mundo y produciendo sus “páginas personales”.

Cada niño escribió su “página personal” con ayuda de su compañero y luego se invirtieron los roles, es decir, un integrante de cada pareja escribió y asumió la posición de autor del texto, y el otro lo ayudó dictándole, luego se cambiaron los roles. Como ya mencionamos, de ambos niños, uno fue designado como niño A y produjo su “página personal” dentro del ámbito del aula y su compañero, designado como niño B, tuvo el rol de dictante. Cuando se invirtieron los roles, el niño B asumió la posición de autor del texto y el A de dictante.

Tanto la textualización como la revisión de la “página personal” del niño B fueron registradas y producidas fuera del ámbito del aula con presencia de un entrevistador. La entrevista fue desarrollada en dos momentos de 40 minutos aproximadamente, uno para la textualización y otro para la revisión. En algunas ocasiones, principalmente cuando las parejas de niños pertenecían al grupo que denominamos de nivel de escritura en transición²¹, la entrevista era efectuada en cuatro momentos de menor duración cada una. La interrupción o prolongación de la situación de entrevista era decidida por el entrevistador en función del cansancio de los niños, no tomando nunca más de dos sesiones.

Durante la *textualización* de la “página personal” del niño B (situación c.) se previeron diferentes intervenciones a realizar por el entrevistador, por ejemplo:

- Leer el título o fórmula de iniciación del epígrafe (“*Acá dice „Jaqueline vive con’, ¿qué van a poner acá?*”) y preguntar sobre el modo de textualizar una vez que los niños explicitaban qué escribir (“*Bueno, ¿cómo lo van a poner?*”).
- Solicitar al niño que ocupa el rol de dictante (niño A) que dicte al autor del texto (niño B) (“*A dictale a B para que lo escriba*”). Esta intervención la

²¹ En esta investigación hemos definido operativamente *nivel de escritura en transición* como aquella escritura que comienza a ser alfabética. Este aspecto se desarrolla en el punto 3.2. „Descripción de la población y muestra”.

efectuaba el entrevistador siempre que los niños hayan textualizado en forma de lenguaje escrito.

Si los niños no sabían o no decidían qué escribir, el entrevistador podía:

- proponer al niño autor de la página que vuelva a contar el contenido que quería escribir en el epígrafe;
 - brindar una opción apelando a producciones de otros niños (*“hay chicos que ahí ponen que viven en una casa con techo de madera” // “algunos cuentan cómo es su habitación y lo que más les gusta” // “otros cuentan que viven en una casa que tiene dos habitaciones y un patio grande” // “otros ahí ponen que viven en un departamento”*); o
 - recuperar testimonios leídos en las situaciones didácticas *„El maestro lee’ (‘‘mirá, te acordás que Lito contaba que vive en una carpa en un terreno baldío en Quilmes’’ // ‘‘El niño huichol contaba que su casa está construida de piedras y barro y que el techo, las ventanas y puertas son de madera...’’)*. Remarcamos que esta última intervención no podía ser efectuada por el entrevistador con los niños que pertenecen al *„grupo B’* de la secuencia, puesto que ellos no participaron de sesiones de lectura por parte del docente.
- Comunicar la práctica de dictado (por ejemplo, dirigiéndose al niño A que es quien dicta, *“Más despacito porque B no puede escribir tan rápido”*);
 - Ante la solicitud de ayuda por parte de los niños sobre el sistema de escritura, brindar información de manera explícita (*“Así se escribe la „a”*) o de manera indirecta a través de una respuesta de la que deban extraer su conclusión (*“Te escribo „Camila’ -escribe y lee con señalamiento- ¿qué parte de „Camila’ te sirve para escribir „casa’?”*).

Después de la escritura de cada epígrafe el entrevistador pedía interpretación del escrito y tomaba nota en hoja aparte. Si el niño olvidaba qué escribió, el adulto lo recordaba. Una vez que los niños escribieron, si la información resultaba poca y pobre, el adulto podía sugerir contenidos del mismo modo que durante la escritura (*“hay chicos que ahí ponen...” // “mirá, te acordás que Houda contaba que vive en una casa marroquí con patio grande, y que el niño huichol contaba que su casa está construida de piedras y barro...”*).

Durante la *revisión* en parejas de la primera versión de la “página personal” del niño B (situación e.) el entrevistador podía efectuar las siguientes intervenciones:

- leer o solicitar lectura de lo escrito y preguntar a los niños si consideraban que habría algo que *cambiar, agregar o quitar* en el texto para que el lector entienda lo que ellos habían querido comunicar;
- advertir sobre repeticiones innecesarias, (*“fíjense que aquí hay algo que se repite, lo vuelvo a leer para ver si lo advierten” // “fíjense que hay varias „y’ que se repiten”...*);

- preguntar sobre la posición del enunciador y la necesidad o no de emplear marcas de puntuación (comillas) para indicar al lector sobre la posición del enunciador asumida (*“Yo tengo un problema acá, yo empiezo a leer, agarro el álbum, no los conozco a ustedes, abro la página de Paula y leo ‘mi mamá se llama Cristina y mi papá Alberto’. Pero de mi mamá y de mi papá no estamos contando porque esta no soy yo (señalando la foto de Paula), yo no soy Paula ¿Cómo podemos hacer para que el que lea entienda que se está hablando de la mamá y el papá de Paula?” // “¿Quién pesó 3 kilos?, ¿cómo podemos escribir para que se entienda que Paula es la que pesó 3 kilos al nacer?”*);
- evaluar la inteligibilidad del escrito ubicándose en el rol de lector (*“para mi esto no se entiende, está todo junto, ¿dónde habría que separar?”*).

Una vez caracterizado el tipo de texto que los niños produjeron para el armado del álbum personal de los niños del grado escolar y presentadas las intervenciones del entrevistador durante la textualización y revisión del escrito con los niños denominados B de cada pareja, caracterizamos las tres variaciones de las situaciones de revisión. Resaltamos que el propósito de introducir estas variaciones de revisión consistió en el estudio de la existencia o no de efectos diferentes en el uso y conocimiento sobre marcas de puntuación entre las tres situaciones implementadas.

Variación 1: revisión diferida (VRD)

Esta variación se caracteriza porque no media ninguna situación didáctica entre la producción en parejas y la revisión. Recuperando las cinco situaciones que conforman la secuencia que fueron explicitadas con anterioridad, en esta variación de revisión, entre las situaciones c) y e) los niños no participan de situaciones de interpretación y producción vinculadas a la secuencia didáctica.

En otras palabras, en esta variación de situación de revisión se difiere la revisión de la producción, es decir, sólo media *tiempo* entre la primera producción y la revisión de la misma (a diferencia de los niños que transitan por las variaciones de corrección colectiva y corrección entre pares). Castedo (1996) sostiene que diferir la revisión es “...dejarla ‘descansar’ y volver al tiempo, cuando el autor ya olvidó algo de lo que quiso poner y se encuentra sólo con lo que efectivamente puso” (Castedo, 1996:12).

Destacamos que la revisión de los epígrafes de la “página personal” se realiza por la misma pareja de niños que estuvo a cargo de la primera textualización.

Variación 2: corrección colectiva (VCC)

Esta variación de las situaciones de revisión se caracteriza por la introducción de una práctica de corrección colectiva entre la situación de textualización y de revisión, esto es, entre las situaciones c) y e) que componen la secuencia didáctica.

Destacamos que, en esta investigación, entendemos por corrección “...los señalamientos verbales o escritos que un lector no-autor realiza sobre el escrito de un

autor” (Castedo, 1996:8). De esta manera, diseñamos situaciones didácticas de corrección colectiva sobre textos ajenos producidos por “supuestos niños”. Estos textos se produjeron ad hoc y presentaron problemas a resolver relativos a puntuación, la posición del enunciador y repeticiones innecesarias.

A diferencia de la VRD en donde los niños no participan de situaciones de lectura y/o escritura vinculadas a la secuencia didáctica entre la textualización y la revisión de su “página personal”, en esta variación de revisión un grupo de alumnos, con la coordinación del docente, corrigen algunos textos. Se trata de la implementación de un conjunto de situaciones didácticas desarrolladas durante dos clases en días consecutivos; en las mismas se busca explicitar los problemas surgidos de la interpretación del escrito por parte de los niños que no son autores del mismo.

El docente transcribe en el pizarrón los textos que propone a los alumnos para su corrección, se trata de epígrafes de características equivalentes a aquellos que los niños dictaron y produjeron durante las situaciones de textualización por dictado al docente y por sí mismos -situaciones b) y c)-. Las producciones son normalizadas, es decir, se reescriben de manera convencional sin modificar la puntuación y sintaxis; se corrigen las faltas gráficas y ortográficas y, además, se modifica la línea gráfica.

Para la implementación de este conjunto de situaciones de corrección de textos ajenos se previeron intervenciones vinculadas al sentido de la tarea y pautas de organización, y especialmente, intervenciones referidas a los problemas a trabajar con los niños: puntuación, posición del enunciador y repeticiones innecesarias.

Las intervenciones dirigidas a preservar el sentido de la tarea, y a presentar y conservar las pautas de organización radicaron en hacer presente el propósito y el destinatario; en recordar los roles de la tarea, el lugar del autor y de los pares; en favorecer el intercambio colaborativo y en tener en cuenta la especificidad del texto²².

Las intervenciones diseñadas especialmente para trabajar puntuación, posición del enunciador y repeticiones innecesarias estuvieron sujetas al texto que el docente presentaba a los niños para su corrección. En la siguiente tabla presentamos dos de los textos diseñados, con sus respectivas intervenciones, para trabajar con los niños. En la primera columna se escribe, en imprenta mayúscula, el texto que se presenta a los alumnos y debajo, las alternativas posibles en que el escrito puede ser mejorado y el maestro proponer a la clase para ser discutido. En la segunda columna se explicitan las intervenciones a efectuar en relación a los contenidos a trabajar que se detallan en la tercera columna. Finalmente, la última columna indica el año escolar en donde se prevé trabajar el texto producido ad hoc. El criterio de producción ad hoc de los textos para cada año estuvo sujeto a los problemas recurrentes en las primeras versiones de los alumnos.

²² En el „Anexos - Capítulo 1’, se transcribe la planificación de esta variación de revisión y en la misma se detallan las intervenciones mencionadas (ver Texto IV).

Tabla 102
Fragmento de planificación didáctica „Variación corrección colectiva’

TEXTOS SELECCIONADOS	POSIBLES INTERVENCIONES	CONTENIDOS A TRABAJAR	AÑO
<p>ENZO SIGNIFICA EL PRÍNCIPE DE SU TIERRA SÉ EL SIGNIFICADO DE MI NOMBRE PORQUE LO LEÍ EN UN LIBRO DE NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE</p> <p><u>Alternativas:</u> “Sé el significado de mi nombre porque lo leí en un libro: <i>Nuestro significado del nombre.</i>” “Enzo significa el príncipe de su tierra y sé el significado de mi nombre porque lo leí en un libro: <i>Nuestro significado del nombre.</i>” “Enzo significa el príncipe de su tierra. Sé el significado de mi nombre porque lo leí en un libro llamado <i>Nuestro significado del nombre.</i>”</p>	<p>¿Quién está hablando?</p> <p>Yo creo que acá hay dos partes que habría que separar ¿dónde separarían?</p> <p>¿Con qué se puede separar?</p> <p><i>Nuestro significado del nombre</i> es el título del libro que leyeron para saber...</p> <p>¿Qué podemos hacer para que se entienda que es el nombre de un libro?</p> <p>(Ofrecer ejemplos impresos en donde la cita de libros se destaque en bastardilla y con comillas)²³</p>	<p>-Punto. -Comillas de primera persona. -Destacado de cita. -Dos puntos o lexicalización.</p>	3°
<p>EL DIQUE TRANQUILO A VECES PELIGROSO /otros chicos pusieron/ EL DIQUE ES TRANQUILO PERO A VECES NO</p> <p><u>Alternativas:</u> Mi barrio se llama <i>El Dique</i> El barrio Se llama <i>El Dique</i> <i>El Dique</i> es tranquilo, aunque /pero/ a veces es peligroso. El <i>Dique</i> es un barrio tranquilo pero a veces es peligroso. <i>El Dique</i> es tranquilo; pero a veces, peligroso.</p>	<p>¿Cómo podemos hacer para que se entienda que el barrio se muestra tranquilo y a veces peligroso?</p> <p>Nota: No dar la última opción.</p>	<p>-Coma. -Adversativo.</p>	Todos

En el anexo del capítulo 1 transcribimos el diseño completo de esta variación de revisión (Ver „Anexos - Capítulo 1’, Texto IV).

²³ Ver „Anexos - Capítulo 1’, Texto V.

Remarcamos que luego de las dos clases de corrección colectiva se realizó la situación de revisión en parejas del texto producido, es decir, de la “página personal” de cada niño. Al igual que la variación de revisión que desarrollamos con anterioridad (VRD), la revisión se realiza por la misma pareja de niños que estuvo a cargo de la textualización.

Variación 3: corrección entre pares (VCP)

Esta variación de la situación de revisión la hemos denominado „Variación de Corrección entre pares’ (VCP). Se trata de la introducción de una situación de corrección entre la textualización y revisión de los textos propios que componen la “página personal”. En otras palabras, se diseña una situación de corrección en parejas de niños que se implementa entre las situaciones c) y e) de la secuencia didáctica.

Resaltamos que esta situación de corrección entre pares se realiza sobre los mismos textos producidos por “supuestos niños” de la VCC y por la misma pareja de niños que estuvo a cargo de la textualización.

Los textos son transcritos por el docente en letra imprenta mayúscula mecanografiada, se reescriben de manera convencional sin modificar la puntuación y sintaxis; se corrigen las faltas gráficas y ortográficas y, también se modifica la línea gráfica. Con el propósito de preservar las mayúsculas léxicas y textuales, se emplea un tamaño mayor de fuente.

Los siguientes textos representan dos de los que proporcionamos a cada pareja de niños para su corrección. El primero fue presentado a los niños de los tres años escolares; el segundo, sólo a los de 1° y 2° año. Reiteramos que el criterio de producción ad hoc de los textos según los años escolares estaba sujeto a los problemas recurrentes que presentaban las primeras versiones de los niños.

Ejemplo texto 1

EL DIQUE TRANQUILO A VECES PELIGROSO

Ejemplo texto 2

**JUAN VIVE CON
MAMÁ
LEONEL
JÉSICA
ÉRICA
MARCELA**

Tal como ya mencionamos, los textos entregados a los niños son los mismos que se produjeron ad hoc para la VCC. Asimismo, destacamos que cada texto a corregir por cada pareja de alumnos estuvo impreso en hojas tamaño A4, orientación horizontal, presentándose un texto por hoja.

De la misma manera que en la VCC, estos textos presentaron problemas a resolver relativos a puntuación, posición del enunciador y repeticiones innecesarias; y se previeron intervenciones dirigidas tanto a preservar el sentido de la tarea, como a presentar y conservar las pautas de organización referidas a hacer presente el propósito y el destinatario; a recordar los roles de la tarea, el lugar del autor y de los pares; a favorecer el intercambio entre los miembros de la pareja, y a tener en cuenta la especificidad del texto.

Si bien los textos resultan iguales a la VCC y el momento en que esta situación se introduce también es coincidente con dicha variación, la diferencia radica en que en la VCP el docente se abstiene deliberadamente de intervenir en relación a problemas presentes en los textos vinculados al empleo de puntuación, la posición del enunciador y repeticiones innecesarias. En otras palabras, aquellos problemas que el maestro explicitó para discutir con los niños en las clases de corrección colectiva, en esta variación de revisión sólo fueron vehiculizados por los mismos textos, sin intervención del docente que favorezcan la reflexión y análisis de posibles alternativas de mejoras de los escritos.

De la misma manera que en el resto de las variaciones de revisión, luego de la corrección entre pares, se efectúa la revisión en parejas del texto producido por los mismos niños que estuvo a cargo de la textualización.

En los anexos del capítulo 1 transcribimos el diseño completo de esta variación de revisión (Ver „Anexos - Capítulo 1’, Texto VI).

3.2. Descripción de la población y muestra

La recolección de datos se llevó adelante a partir del planteo de una secuencia de situaciones de escritura con niños de 1º, 2º y 3º año de Educación Primaria de dos servicios educativos (que denominaremos **Escuela „x’** y **Escuela „y’**) de gestión estatal de clase social media baja de la localidad de La Plata. Se trabajó con niños agrupados en parejas, cuyas escrituras fueran alfabéticas o próximas a ser alfabéticas. Las razones en la selección de esta población respecto a la edad y ciclo escolar fue que los niños escriben alfabéticamente de manera fluida o con escrituras próximas a ser alfabéticas y por tanto están comenzando a usar el sistema de puntuación, aunque aún no han recibido instrucción sistemática, por lo que permite apreciar mejor sus propias ideas, es decir, permite estudiar el estado de adquisición del sistema de escritura.

Para a la selección de los años escolares se efectuaron entrevistas con los docentes a cargo del grupo de niños para cerciorarnos de que no habían realizado situaciones de enseñanza sobre puntuación.

Los niños escribieron en parejas. Nuestro interés por esta forma de

agrupamiento es tanto metodológico como psicolingüístico. Se sabe que el intercambio con colegas de la misma clase promueve una mayor explicitación de argumentos por parte de los niños (Teberosky, 1982; Castedo 2003) y las verbalizaciones en torno al objeto puntuación constituye un punto de interés en esta investigación.

Las parejas de niños fueron formadas de acuerdo al concepto de uso corriente respecto a los buenos, medios y bajos rendimientos en los alumnos. Así, las parejas se conformaron por niveles próximos de escritura. Para ello se desarrollaron situaciones de evaluación ad hoc de los alumnos (dictado de palabras y frases y escritura de textos que se sabe de memoria, y lectura de textos) a fin de conformar tres grupos de niños según nivel de escritura *avanzado*, *alfabético* o *en transición*. Operativamente, entendemos por *nivel de escritura avanzado (EAv)* a alumnos que escriben de manera alfabética fluida y leen del mismo modo; *nivel alfabético (EAlf)* a escritura con base alfabética pero con detenciones para consultar y “pensar” muchas de las letras que van decidiendo, y *nivel en transición (ETr)* a escritura que comienza a ser alfabética.

De la población de niños de primer ciclo de Educación Primaria de los dos servicios educativos de gestión estatal seleccionamos una muestra de 48 niños cuyas escrituras fueran alfabéticas o próximas a ser alfabéticas y los mismos fueron distribuidos en los tres grupos descritos con anterioridad según su nivel de escritura.

Respecto a la clase social, se tomó la decisión de que los dos servicios educativos se caractericen porque los alumnos que allí asistan fueran de clase social media baja. La razón en la selección de población de sectores desfavorecidos se debe a la posibilidad de replicabilidad de la propuesta didáctica dado que se trata de niños que están alejados de la cultura escrita dominante y la importancia recae en el descubrimiento de las ideas que estos niños poseen.

La siguiente tabla (Tabla 103) muestra la distribución de parejas de niños según **nivel de escritura** (avanzado, alfabético o en transición), su **pertenencia al grupo de la secuencia** („grupo A’ o „grupo B’), **año escolar** (1°, 2° o 3°), **escuela de pertenencia** (escuela „x’ o escuela „y’) y **variación en las situaciones de revisión** (revisión diferida, corrección colectiva o corrección entre pares). En cada pareja de niños se resalta en negrita el niño denominado B, es decir, aquel que produjo y revisó su “página personal” fuera del ámbito del aula en presencia del entrevistador.

Tabla 103

Muestra de niños y su agrupamiento según nivel de escritura, año escolar, escuela de pertenencia, variación en las situaciones de revisión y pertenencia al grupo de la secuencia
n=48 niños / 24 parejas

Nivel de escritura	Año	Escuela	Variación 1: revisión diferida (VRD)		Variación 2: corrección colectiva (VCC)		Variación 3: corrección entre pares (VCP)		Total de niños según nivel de escritura
			Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	
Nivel Avanzado: escritura alfabética fluida y lectura fluida (7 parejas)	1º	Esc. 'x'							14
		Esc. 'y'							
	2º	Esc. 'x'							
		Esc. 'y'							
	3º	Esc. 'x'	Sixto y Braian	Estefanía y Esmeralda	Gisela y Leandro	Juan y Lautaro	Daniel y Braian	Jaqueline y Camila	
		Esc. 'y'			Paula y Magalí				
Nivel Alfabético: escritura alfabética “pensada” (8 parejas)	1º	Esc. 'x'							16
		Esc. 'y'							
	2º	Esc. 'x'							
		Esc. 'y'							
	3º	Esc. 'x'	Elías y Felipe		Braian y Juan Ignacio	Nazareno y Zaira	Melanie y Franco	Karen y Jonathan	
		Esc. 'y'			Jaqueline y María		Ayelén y Omar	Florencia y Leandro	
Nivel en transición: escritura que comienza a ser alfabética (9 parejas)	1º	Esc. 'x'							18
		Esc. 'y'	Cristian y Agustina	Priscila y Florencia					
	2º	Esc. 'x'							
		Esc. 'y'	Xavier y Tomás	Abigail y Lucas	Roberto y Sebastián	Romina y Hugo	Agustín y Miguel		
	3º	Esc. 'x'	Kevin y Leonel					Priscila y Patricia	
		Esc. 'y'							
Total de niños según ‘grupo A’ y ‘grupo B’			10	6	10	6	8	8	
Total de niños según Variación de escritura			16		16		16		

El criterio de selección de las parejas de niños se basó en la necesidad de contar con un ejemplo para cada una de las variables consideradas, esto es, según nivel de escritura, grupo de pertenencia a la secuencia didáctica y variación en las situaciones de revisión. Es decir, el criterio no consistió en la igualdad numérica sino en la necesidad de contar con diversidad de ejemplos respecto a:

- *Nivel de escritura:* En lo que se refiere a esta variable, queríamos contar con alguna pareja de niños de *nivel avanzado* en todas las condiciones de producción y las hallamos en 3º año de la escuela „X’. Cuando buscamos parejas de niños cuyas escrituras fueran de *nivel alfabético* también las hallamos en la misma institución escolar. Los niños ubicados en *escritura en transición* son mayormente de la escuela „Y’ que es donde tomamos los grupos de 1º y 2º año.
- *Grupo de pertenencia:* Como mencionamos, algunos niños pasaron por sistemáticas situaciones de lectura por parte del maestro y por sí mismos, y situaciones de dictado al docente, a este grupo, operativamente lo denominamos „grupo A’. Los niños que no participaron en sesiones de lectura por parte del docente y por sí mismos, y escritura por dictado al maestro, lo denominamos „grupo B’. El criterio de selección de los niños del „grupo B’ fue que por cada pareja de niños del „grupo A’ requeriáramos, al menos, de una pareja del „grupo B’. Así, si el „grupo A’ contaba con una pareja de niños de nivel de escritura en transición se seleccionaba una pareja con mismas condiciones del „grupo B’.
- *Variaciones en las situaciones de revisión:* Dado que nuestro interés es analizar las vinculaciones entre las distintas situaciones de revisión implementadas y el uso y conocimiento sobre las marcas de puntuación, una vez seleccionadas las parejas de niños priorizamos su distribución según variaciones en las situaciones de revisión. De este modo, 8 parejas de niños quedaron distribuidas en cada una de las variaciones de las situaciones de revisión (8 en situación de revisión diferida -VRD-, 8 en corrección colectiva -VCC-, y 8 en corrección entre pares -VCP). Esta prioridad en la variable variación de las situaciones de revisión explica que no hayamos seleccionado ninguna pareja del denominado „grupo B’ con nivel de escritura alfabético para la VRD.

3.3. Tipo de datos obtenidos

3.3.1. Los textos

Como expusimos, se implementó una secuencia de situaciones que presenta tres variaciones de situaciones de revisión porque necesitamos que el objeto de conocimiento fuera objeto de discusión y reflexión y, para ello, la escritura producida por los niños requiere ser completa y con sentido. Asimismo, la secuencia y sus

variaciones en las situaciones de revisión nos permitió el estudio de cómo el niño construye el objeto y no sólo la primera respuesta a los problemas planteados.

Para ello se analizaron las escrituras producidas por los alumnos y el registro de las situaciones experimentales y de las interacciones de los niños en situación de entrevista de todos los niños B en situación de textualización y de revisión. El análisis se centra en los intercambios entre el autor de la página y el compañero dictante referidos a marcas de puntuación usadas para dar indicaciones al lector y preservar la interpretación de los textos.

Respecto a la escrituras de los alumnos, el total del corpus a analizar es de 272 epígrafes de los niños denominados B recogidos de las siguientes situaciones:

- De la situación de producción en parejas de la “página personal” del niño B (situación c).
- De la situación de revisión en parejas de la “página personal” producida por el niño B en la situación c. (situación e.), de cada variación de las situaciones de revisión de la secuencia didáctica, esto es, de las situaciones de revisión diferida, de corrección colectiva y de corrección entre pares.

Del total de diez epígrafes que conforma la “página personal” de cada niño se seleccionaron seis para su análisis que varían según el contenido y la posición del enunciador. Los seis epígrafes seleccionados son los siguientes:

- Dos epígrafes que exigen el uso de la primera persona del enunciador, „Nací en...’ y „¿De dónde viene mi familia?’;
- Dos epígrafes que exigen el uso de la tercera persona del enunciador, „...vive con’ y „A...le gusta comer’, (por ejemplo, „Elías vive con’ y „A Elías le gusta comer), y
- Dos epígrafes que permiten tanto el uso de la primera como la tercera persona del enunciador, „El barrio’ y „Nombre’, (por ejemplo, „Elías’).

En un primer análisis de los textos se busca indagar cuáles son las marcas de puntuación introducidas por los alumnos en la primera situación de producción en parejas. Seguidamente se analizan si esas marcas de puntuación se incrementan y/o varían en la situación de revisión del texto por la sola situación de revisión diferida, la situación de corrección entre pares de textos ajenos o corrección colectiva de textos producidos ad hoc en donde se explicita sobre alguna marca de puntuación.

Las escrituras producidas por los niños se presentan bajo la forma de transcripción y normalización (ver capítulo II, apartado 2. „Transcripción de los textos y unidades de análisis’). Con el propósito de recuperar con mayor facilidad cada producción a los fines de su análisis y ubicación en la presente exposición, utilizamos un código alfanumérico que acompaña cada texto como el siguiente:

EPx_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VI-VF_Transcripción-Normalización_NOMBRE

El código retiene algunas de las condiciones de producción del texto que debe interpretarse de la siguiente manera:

- Las tres primeras letras, „EPx’ o „EPy’, corresponde a la institución de pertenencia del alumno („Escuela Primaria x’ o „Escuela Primaria y’).
- Seguido aparece el nombre del niño autor del texto.
- El número siguiente, „1’, „2’ o „3’ corresponden al año escolar que asiste el niño.
- A continuación, con „GA’ o „GB’ se indica el grupo de pertenencia a la secuencia de situaciones de escritura del autor del texto.
- Seguido se indica el nombre del niño que ocupó el rol de dictante.
- Las tres / cuatro letras siguientes, „EAv’; „EAlf’ o „ETr’ indican el nivel de escritura de la pareja de niños (escritura de nivel avanzado, „EAv’; escritura alfabética, „EAlf’, y escritura en transición, „ETr’).
- La letra „V’ acompañada por „RD’, „CC’, o „CP’, indica la variación de las situaciones de revisión por la que transitó esa pareja de niños.
- Las dos letras siguientes, „VI’ o „VF’, corresponden a versión inicial del texto (primera versión) o versión final (versión revisada), respectivamente.
- Seguido se indica si el texto fue sólo transcrito o también normalizado.
- Por último, se indica el contenido referencial del texto escrito, indicado con „el barrio’, „nombre’, „nacé en’, „de dónde viene mi familia’, „le gusta comer’ y „vive con’.

Este código alfanumérico nos permitió que, si bien haya nombres propios que se repitan, cada archivo tuviera un código de identificación que lo individualizara.

De esta manera, el código „EPx_SIXTO_3_GA_pareja con Braian_EAv_VRD_VI-VF_Transcripción_Normalización_EL BARRIO’ significa que se trata de un texto cuyo niño pertenece a la Escuela „x’, su nombre es Sixto, cursa el 3° año de escolaridad y formó parte del „grupo A’ de pertenencia a la secuencia, al igual que Braian que fue su compañero (niño A que cumplió el rol de dictante). Ambos son de nivel de escritura avanzada (EAv) que transitaron la variación revisión diferida (VRD) y produjeron y revisaron el epígrafe referido a „El barrio’.

Realizamos la transcripción de los textos letra por letra, respetando las separaciones, líneas gráficas, puntuación y errores ortográficos (ver capítulo II, apartado 2. „Transcripción de los textos y unidades de análisis’). Para la transcripción normalizada decidimos dividir los textos en unidades de análisis que denominamos *segmento informativo* (Castedo 2003:49). La misma se caracteriza por constituirse por palabras o construcciones de distintos tipos sintácticos que aportan una nueva información al objeto, escenario o suceso descrito (ver „Anexos - Capítulo 1’, texto VII).

Para el análisis de los textos que desarrollamos en el capítulo 2 necesitamos también otro tipo de información además del tipo de segmento informativo y la cantidad de los mismos. Para ello, trabajamos con base de datos en programa Excel y analizamos los textos a partir de los siguientes indicadores:

- *Texto*: contenido referencial del texto escrito, indicado con „barrio’, „nombre’, „nací en’, „de dónde viene mi familia’, „le gusta comer’ y „vive con’.
- *Situación*: variación de las situaciones de revisión por la que transitó esa pareja de niños (VRD, VCC, VCP)
- *Nombre* del niño autor del texto, que denominamos niño B.
- *Nivel de escritura* de la pareja de niños: escritura de nivel avanzado („EAv’), escritura alfabética („EAlf’), y escritura en transición („ETr’).
- *Pareja*: nombre del niño A que cumplió el rol de dictante.
- *Posición del enunciador* que exige el texto (primera persona o tercera persona) o no (que llamamos posición neutra).
- *Versión* de escritura: sea la textualización o revisión de la primera versión, que indicamos con VI o VF.
- *Grupo* de pertenencia a la secuencia: „grupo A’ (GA) o „grupo B’ (GB).
- *Puntuación*: indicación de si el texto producido por la pareja de niños presenta marcas de puntuación o no.
 - *Cantidad* de marcas de puntuación presentes en el texto:
 - 0 marca
 - De 1 a 4 marcas
 - De 5 a 10 marcas
 - *Tipo* de marcas de puntuación presentes en el texto:
 - Punto final
 - Coma
 - Puntos internos
 - Comillas
 - Dos puntos
 - Signos de interrogación
- *Total de marcas* de puntuación presentes en el texto.
- *Tipo de producción*: en relación a la base temática predominante (explicativa, narrativa o descriptiva)²⁴.
- *Posición del enunciador*: si es mantenida por el autor a lo largo del texto o si presenta oscilaciones, por ejemplo, cambios de 1° a 3° persona.
- *Posición del enunciador que adopta* en los textos que no exige al autor posición alguna, esto es, a los textos que hemos denominado de posición neutra.
- *Año escolar*: 1°, 2° o 3°.

²⁴ Este análisis lo desarrollamos en el Capítulo 2, apartado 3. „Tipos de textos producidos por los niños’.

(Ver „Anexos - Capítulo 1’, Tabla I, *Planilla „Tipo y número de signos de puntuación’* y Tabla II, *Planilla „Tipos de textos’*, en donde efectuamos una captura de pantalla de una parte de la totalidad de las dos bases de datos en programa Excel).

Para el análisis realizado en el capítulo 3 que estudiamos las transformaciones en los textos en tanto tipos de cambios que los niños realizan en las versiones iniciales y finales, también trabajamos con el programa Excel. En este caso, creamos cuatro planillas Excel con el propósito de analizar los textos, en tanto cantidad y tipo de transformaciones. A continuación explicamos brevemente cada planilla de datos.

1. Planilla *„Tipos de cambios’*: muestra las transformaciones de los enunciados en las versiones iniciales y finales de los textos según sean cambios de puntuación o cambios de no puntuación²⁵. Asimismo, se explicita el número de bajada intencional de línea gráfica²⁶ que los niños efectúan en sus textos. Esta información se discrimina según pareja de niños, nivel de escritura, variación de las situaciones de revisión, grupo de pertenencia a la secuencia y año escolar. (Ver „Anexos - Capítulo 1’, Tabla III).
2. Planilla *„Discriminación de los tipos de cambios’*: contiene el detalle de todos los tipos de cambios que hemos hallado en nuestro corpus, tales como sustituciones, agregados y eliminaciones de puntuación y de léxico. También se contabiliza el número de cambios vinculados a bajada intencional de línea gráfica y de sistema de escritura²⁷. De misma manera que en el resto de las planillas de cálculo, también se vuelca información vinculada a versión de escritura (versión inicial o revisión), pareja de niños, nivel de escritura, variación de las situaciones de revisión, grupo de pertenencia a la secuencia y año escolar. (Ver „Anexos - Capítulo 1’, Tabla IV).
3. Planilla *„Agregados de puntuación’*: detalla los signos de puntuación que son agregados por los niños durante la versión inicial y revisión de sus textos, según el texto, es decir, el contenido referencial del epígrafe, el autor del texto, el tipo de marca de puntuación que agrega, el nivel de escritura, la variación de la situación de revisión, el grupo de pertenencia a la secuencia y el año escolar. (Ver „Anexos - Capítulo 1’, Tabla V).
4. Planilla *„Eliminaciones de puntuación’*: de igual manera que la planilla *„Agregados de puntuación’*, aquí se vuelca el mismo tipo de información pero respecto a los signos de puntuación que los niños deciden eliminar de sus textos, sea en versión inicial o durante la revisión. (Ver „Anexos - Capítulo 1’, Tabla VI).

²⁵ En el capítulo 3, apartado 1 *„Tipos de cambios que hacen los niños en versión inicial y versión final’*, explicamos qué entendemos, en el presente estudio, por cambios de no puntuación y cambios de puntuación.

²⁶ La bajada intencional de línea gráfica la caracterizamos en el capítulo 2, apartado 2. *„Transcripción de los textos y unidades de análisis’*, Tabla 202.

²⁷ La caracterización de los cambios o transformación de enunciados respecto a agregados, eliminaciones, sustituciones y sistema de escritura la desarrollamos en el capítulo 3, apartado 1. *„Tipos de cambios que hacen los niños en versión inicial y versión final’*.

Subrayamos que los indicadores señalados fueron contruidos a partir del análisis pormenorizado de los textos, pero siempre procurando una mirada totalizadora de los mismos. Dichos indicadores nos permitieron efectuar comparaciones de las versiones según nuestras variables de estudio: nivel de escritura, pertenencia al grupo de la secuencia, variación en las situaciones de revisión y contenido referencial de los epígrafes. Este análisis se presenta en los capítulos 2 y 3.

3.3.2. Los registros de clase

Las clases colectivas de lectura por parte del maestro de testimonios y textos informativos y las entrevistas a cada pareja de niños de la textualización y revisión de la “página personal” realizadas fuera del ámbito del aula fueron grabadas de forma magnetofónica (grabación en audio) con apoyo de toma de notas. El propósito de contar con este material es analizar qué es lo que realmente se está comunicando y qué es lo que se logra comunicar a los niños respecto al uso y función de marcas de puntuación usadas por el escritor para dar indicaciones al lector y su relación con las producciones de los niños en el marco de la secuencia de situaciones de escritura.

Cada registro de audio fue desgrabado y elaborado luego un registro de observación de clase y registro de entrevista por escrito. Para la transcripción de las clases y entrevistas tomamos las siguientes decisiones:

Se transcribieron todas las clases colectivas de lectura y de dictado al maestro de escritura de su propio testimonio y cada una de las entrevistas de las parejas de niños que se desarrollaron fuera del ámbito del aula. Se cruzó la información registrada en audio con las toma de notas para indicar en la transcripción aspectos vinculados con señalamientos en el escrito, eliminaciones o agregados de grafías y marcas de puntuación. Se dejó de transcribir aquellos momentos en que en la clase o en la entrevista no se trabajara sobre los contenidos tratados.

Cada registro de observación de entrevista presenta al inicio la transcripción y normalización del texto producido por los niños, tanto la versión inicial como la versión final.

Del mismo modo que los textos producidos, utilizamos un código alfanumérico como el siguiente:

EPx_VF_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_NOMBRE

La creación y uso de este código tiene una doble función: posibilita que cada archivo sea identificable para su análisis y agiliza su localización en la presente exposición. El mismo mantiene algunas de las identificaciones empleadas en el código alfanumérico de los textos, y otras variantes que deben interpretarse de la siguiente manera:

- Las tres primeras letras, „EPx’ o „EPy’, corresponde a la institución de pertenencia del alumno.

- Las iniciales siguientes, „VI’ o „VF’ indican si el archivo corresponden a versión inicial del texto (primera versión) o versión final (versión revisada), respectivamente.
- Seguido aparece el nombre del niño autor del texto.
- El número siguiente, „1’, „2’ o „3’ corresponden al año escolar que asiste el niño.
- A continuación, con „GA’ o „GB’ se indica el grupo de pertenencia del autor del texto durante la secuencia de situaciones de escritura.
- Seguido se indica el nombre del niño que ocupó el rol de dictante.
- Las tres/cuatro letras siguientes, „EAv’; „EAlf’ o „ETr’ indican el nivel de escritura de la pareja de niños (escritura de nivel avanzado, „EAv’; escritura alfabética, „EAlf’, y escritura en transición, „ETr’).
- La letra „V’ acompañada por „RD’, „CC’, o „CP’, indica la variación de las situaciones de revisión por la que pasó esa pareja de niños.
- Las dos cadenas compuestas de tres letras, „VIT’ o „VFT’, señalan que el registro de observación contiene la transcripción y normalización de la versión inicial y versión revisada del texto, respectivamente.
- Seguido se indica que es archivo de registro de observación, sea de clase o de entrevista fuera del ámbito del aula.
- Por último se indica el contenido referencial del texto escrito que se discute en la clase o en la entrevista, indicado con „barrio’, „nombre’, „nací en’, „de dónde viene mi familia’, „Je gusta comer’ y „vive con’.

En las clases de lectura por parte del maestro (MGlee), dictado al docente de su propio testimonio (DictadoMG), corrección colectiva (CC) y corrección entre pares (CP) el código resulta diferente, por ejemplo:

EPx_MGleeHOUDA_3_ Grupo A
 EPx_DictadoMG_3_ Grupo A
 EPx_CC_3_ Grupo A_3_ Grupo B
 EPx_CP_3_ Grupo A _Daniel_Braian_EAv

Algunos de los símbolos del código alfanumérico de los textos y registros de observación de clase y entrevista explicitados con anterioridad se conservan respecto a la misma indicación. Las diferencias residen en el tipo de situación didáctica explicitada como tal (MGlee o DictadoMG) y la sustitución de la „V’ que refería a la variación de la situación de revisión por „CC’ o „CP’, que indican que es clase de corrección colectiva o corrección entre pares, respectivamente. En la situación didáctica donde „el maestro lee’, al código alfanumérico le agregamos el nombre del texto, precisamente el nombre del testimonio o relato del niño a fin de individualizar el archivo, por ejemplo „MGleeHOUDA’, „MGleeZUMAYRA’.

Se destaca que para la transcripción de registros de observación de clase de corrección colectiva y corrección entre pares y de entrevistas se realizaron tres procesos de transcripción y por ello cada archivo, en el código alfanumérico, presenta el contenido referencial sobre el que se discute.

En un primer momento se realizó una desgrabación continua en el que se interrelacionaba el texto producido y los avances y modificaciones en la escritura con los parlamentos de los participantes. En segundo lugar, este registro continuo fue parcializado con introducción de notas de análisis sobre aspectos discutidos sobre los textos producidos de los niños. Finalmente, cada registro fue parcializado según contenido referencial del epígrafe sobre el que se discute y diagramado en tablas, a fin de que las columnas indiquen, por un lado, la transcripción del registro de observación y por el otro, el texto sobre el que se discute. Asimismo, el registro dejó de presentarse de forma continua al alternar la transcripción del registro de observación y del texto con comentarios nuestros a fin de obtener mayor fluidez en el análisis al poder realizar lecturas y relecturas inmediatas de los parlamentos donde se discute determinado fragmento del texto producido por los niños. Con el propósito de diferenciar los fragmentos transcritos de los comentarios correspondientes a su análisis sombreamos estos últimos.

Ejemplificamos este último proceso de transcripción con un registro de entrevista (ver „Anexos - Capítulo 1’, Texto VIII).

El análisis de los textos infantiles y de las verbalizaciones entre autor y dictante durante el momento de producción y revisión nos ha permitido entender mejor cómo los niños resuelven problemas de escritor vinculados, no sólo a sistema de escritura, sino fundamentalmente vinculados al género, a la posición del enunciador y, principalmente, al empleo de signos de puntuación. Hemos podido analizar qué es lo que los niños saben y usan y qué es lo que justifican en sus intercambios, así como la incidencia de la posición de revisor en el uso de la puntuación y las diferencias (en el uso de marcas de puntuación y modos de justificación) respecto al tipo de variación de la situación de revisión por la que cada pareja de niños transitó.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LOS TEXTOS Y PUNTUACIÓN

Este capítulo está destinado al análisis de los textos producidos por los alumnos de 1º, 2º y 3º año. Sobre un corpus de 272 textos (164 del „grupo A’ y 108 de „grupo B’), focalizaremos el análisis en las versiones finales (136 textos). Tal como mencionamos en el capítulo 1, los niños que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia son quienes participaron de situaciones didácticas de lectura por parte del docente y por sí mismos, y de producción por dictado al maestro previo a la escritura de su “página personal”; mientras que los niños del „grupo B’ sólo escribieron su “página personal”. No incorporaremos aun los registros de observación de clase. Centrar el estudio en los textos revisados se fundamenta en nuestro interés en la incidencia de las variaciones de revisión (revisión diferida, corrección colectiva y corrección entre pares), variable que resulta irrelevante si tomamos para el estudio las versiones iniciales donde los niños prácticamente no usan marcas de puntuación. En todos los casos, focalizaremos el estudio en las producciones de los denominados niños B, quienes textualizaron y revisaron sus producciones fuera del ámbito del aula en presencia del entrevistador.

Las versiones finales se pondrán en relación con:

- el **nivel de escritura de los niños**: nivel avanzado (**EAv**), nivel alfabético (**EAlf**) y nivel en transición (**ETr**). Recuperamos lo explicitado en el capítulo 1 respecto a qué entendemos por cada nivel de escritura: operativamente, concebimos por *nivel de escritura avanzado* a alumnos que escriben de manera alfabética fluida y leen del mismo modo; *nivel alfabético* a escritura con base alfabética pero con detenciones para consultar y “pensar” muchas de las letras que van decidiendo, y *nivel en transición* a escritura que comienza a ser alfabética.
- su **pertenencia al grupo de la secuencia**: grupo de niños que participaron de sistemáticas sesiones de lectura por parte del docente y por sí mismos, y de dictado al maestro de su testimonio previo a la producción de la propia “página personal” que denominamos „grupo A’, y grupo de niños que no participaron de las situaciones de lectura y dictado al docente, „grupo B’;
- la **variación de situaciones de revisión**: *revisión diferida (VRD)* que se caracteriza porque no media ninguna situación didáctica entre la producción en parejas y la revisión, sino que sólo se difiere la revisión; *corrección colectiva*

(**VCC**) que consiste en una práctica de corrección colectiva sobre un texto ajeno producido por “supuestos niños” introducida entre la situación de textualización y de revisión; y *corrección entre pares* (**VCP**) entre la textualización y la revisión sobre los mismos textos producidos por “supuestos niños” de la variación corrección colectiva. Esta variación de revisión difiere de la de corrección colectiva porque se omite, deliberadamente, la intervención del docente.

- el **tema del epígrafe**: nacimiento, lugar de procedencia de la familia, gustos en las comidas, integrantes de la familia con quien vive, nombre del niño y barrio donde vive.

1. Corpus de textos analizados

Analizaremos los textos que, como ya mencionamos, fueron producidos por los niños denominados B de las 24 parejas de alumnos porque son quienes escribieron y revisaron su “página personal” fuera del ámbito del aula con presencia de un entrevistador²⁸. En la siguiente tabla se discriminan los textos analizados según las variables mencionadas y la escuela de procedencia.

²⁸ En el capítulo 1, apartado 3.1. ‘Procedimiento de obtención de datos’ hemos desarrollado las intervenciones del entrevistador durante la textualización y revisión de la “página personal”.

Tabla 201
Textos discriminados por escuela, año, nivel de escritura de los niños,
grupo de pertenencia a la secuencia, versión de escritura,
variación de la situación de revisión y tipo de epígrafe según el tema
n=272 textos

TEXTOS ANALIZADOS		„Grupo A’	„Grupo B’	Subtotal	Total
Según escuela	EP x	116	76	192	272
	EP y	48	32	80	
Según año escolar	1º	12	12	24	272
	2º	36	20	56	
	3º	116	76	192	
Según nivel de escritura	Avanzado (EAv)	48	36	84	272
	Alfabético (EAlf)	58	30	88	
	En transición (ETr)	58	42	100	
Según variaciones de situaciones de revisión	Revisión diferida (VRD)	58	36	94	272
	Corrección colectiva (VCC)	58	30	88	
	Corrección entre pares (VCP)	48	42	90	
Según versión de escritura	Versión inicial (VI)	82	54	136	272
	Versión final (VF)	82	54	136	
Según tema del epígrafe	Nacimiento	28	20	48	272
	Lugar de procedencia de la familia	26	18	44	
	Comidas	28	16	44	
	Con quién vive	28	20	48	
	Nombre	28	20	48	
	Barrio	26	14	40	

Decisiones sobre los textos analizados

Los números de la Tabla 201 representan el total de textos producidos por los niños denominados B de cada pareja. El total de parejas de la muestra es 24. De los datos recogidos se eliminaron para el análisis todas las escrituras de las cuales no logramos versiones iniciales y su revisión (por razones operativas, por ejemplo ausencia de los niños), ya que las modificaciones de los textos en situación de revisión constituyen el foco del trabajo.

Las diferencias en la cantidad de los textos se relacionan con la desigual cantidad de niños respecto a la escuela, año escolar y su pertenencia al grupo de la secuencia (‘grupo A’ o ‘grupo B’). Además, no todos los niños produjeron los seis epígrafes mencionados²⁹; cuando no lograban la producción de los seis epígrafes se tomó para su análisis sólo los que habían producido, que en ningún caso resultó ser menor a ocho textos (cuatro versiones iniciales y cuatro versiones finales). En otros casos, si bien la producción excedió estos seis epígrafes (doce textos, seis versiones iniciales y seis versiones finales), sólo se tomaron para su análisis los que refieren a los temas indicados.

2. Transcripción de los textos y unidades de análisis

Para el análisis de cada uno de los textos que componen el corpus decidimos realizar una transcripción del texto original. La transcripción es una operación dificultosa que requiere de una delicada toma de decisiones por parte del investigador. “Todos los que trabajan con datos lingüísticos reales (orales o escritos) saben que la transcripción es una operación compleja, no un problema mecánico de fácil resolución sino una operación que exige una delicada toma de decisiones, con serias consecuencias teóricas” (Ochs, 1979 en Pontecorvo y Ferreiro, 1996:25). Esta tarea de transcripción resulta más compleja cuando se trabaja con textos producidos por escritores debutantes que distan mucho de ser expertos en el trazado de las marcas gráficas, en la segmentación entre palabras y en el uso de la puntuación (Pontecorvo y Ferreiro, 1996).

Dado que nuestro interés es analizar los textos tal como fueron escritos por los niños evitando una visión normativa³⁰, realizamos la transcripción letra por letra,

²⁹ Generalmente esto sucedió por excederse del tiempo previsto para la situación de textualización en instancia de entrevista o por ausencia del alumno, autor del texto, durante la segunda entrevista de textualización para completar la producción de su “página personal”.

³⁰ Respecto a la visión normativa de la puntuación y la tarea de despojarse de la misma cuando se trata de analizar escrituras infantiles, Ferreiro sostiene: “El análisis de la evolución de la puntuación resulta de una gran complejidad. Tratándose de un aspecto poco normativizado de la ortografía queda excluido cualquier análisis en términos de presencia / ausencia. En el caso de la ortografía de palabras podemos siempre comparar las veces que debería aparecer cierta letra con la cantidad de ocurrencias efectivas de esa letra. Nada similar ocurre en el caso de la puntuación. Podemos decir que un texto tiene escasa o poca puntuación; podemos decir que ciertos textos tienen sobre-carga de puntuación en ciertos espacios textuales (...), podemos indicar que hubiera sido preferible un punto o una coma en cierto lugar, pero lo

respetando las separaciones entre palabras, líneas gráficas, puntuación y errores ortográficos. También consideramos necesario transcribir las correcciones efectuadas por el autor tanto en situación de textualización como de revisión a fin de poder recuperar, de la mejor manera posible, las opciones que el productor consideró al tomar una decisión principalmente sintáctica y luego léxica u ortográfica. Para ello, utilizamos diferentes símbolos³¹ de transcripción tal como presentamos a continuación:

Tabla 202
Símbolos de transcripción de los textos

Símbolos de transcripción	Modo de interpretación
%	Espacio considerable entre palabras en una misma línea o renglón ³²
%%%	Texto centrado en la página / recuadro
% % % % % %	Texto sobre margen derecho de la página / recuadro
#	Texto totalmente tachado (no se lee lo escrito)
//	Cambio de línea gráfica
////	Bajada intencional de línea gráfica ³³
(X)	Marca indefinida para el lector
Fuente en IMPRENTA MAYÚSCULA de mayor tamaño que el texto transcrito y resaltada	Texto de la “página personal” escrito por el editor
(#)	Marca <i>tachada</i> en revisión que en primera versión no se visualiza
Fuente tachada	Texto <i>tachado</i> en versión inicial
Fuente con doble tachado	Texto <i>tachado</i> sobre tachado en versión inicial
Fuente tachada en color verde	Texto que <i>ya estaba tachado</i> desde versión inicial
Fuente tachada en efecto contorno	Texto <i>borrado</i> (con goma) en versión inicial
Fuente tachada resaltada en gris	Texto <i>tachado</i> en versión final
Fuente tachado resaltada en gris en efecto contorno	Texto <i>borrado</i> (con goma) en versión final

preferible no coincide con lo correcto. El riesgo de mirar la puntuación con ojos normativos, cuando de hecho sólo se trata de preferencias autorales, es muy grande. (...) Y la visión escolar de la puntuación - que presenta como normativo lo que no lo es- nos lleva a hablar, con excesiva ligereza, de ‘errores de puntuación’ al mismo nivel que ‘errores de ortografía (de palabra)’ (Ferreiro, 1996:134).

³¹ Usamos el término ‘símbolos’ para diferenciarlo del de ‘signos’, puesto que puede dar lugar a confusión respecto a los signos de puntuación.

³² *Espacio considerable entre palabras en una misma línea o renglón*: apreciado cuando en la generalidad del texto respecto a los espacios entre palabras, alguno supera la regularidad establecida por el autor en dicha generalidad.

³³ *Bajada de línea gráfica intencional (o cambio de renglón intencional)*: considerado cuando en el espacio gráfico disponible para la escritura el alumno cambia de renglón existiendo espacio suficiente para la escritura de la palabra siguiente.

Fuente en color rojo	Texto <i>agregado</i> en versión final
Fuente en color rojo tachada resaltada en gris	Texto <i>agregado y posterior tachado</i> en versión final
<u>Fuente subrayada</u>	Texto <i>agregado</i> en versión inicial pero sin tachar marca anterior sino remarcada encima
Fuente en color azul	Texto que <i>ya estaba agregado</i> desde versión inicial
<u>Fuente en color azul subrayada</u>	Texto que <i>ya estaba agregado</i> desde versión inicial pero sin tachar marca anterior sino remarcada encima
<u>Fuente en color rojo subrayada</u>	Texto <i>agregado</i> en versión final encima de la marca anterior, sin tacharla y remarcando la marca que la reemplaza
Fuente en superíndice	Texto <i>agregado</i> arriba de línea gráfica
Fuente en subíndice	Texto <i>agregado</i> debajo de línea gráfica
Fuente en mayor tamaño	Uso de mayúscula
No hacemos distinción tipográfica porque casi la totalidad de los niños escribieron en imprenta mayúscula; sólo una niña escribió en cursiva y otra, en imprenta minúscula. Esta diferencia tipográfica la vamos a recordar con pie de página cada vez que proporcionemos ejemplos de transcripciones de los textos de las niñas.	

La diversidad de símbolos de transcripción utilizados se justifica en nuestro interés por recuperar lo más fielmente posible el texto original.

Veamos cuatro ejemplos de transcripción de los textos. Cada ejemplo tiene el propósito de mostrar la diversidad de símbolos utilizados. Para ello, proporcionamos el texto original con su correspondiente transcripción.

Texto 201

VI

EL BARRIO
MI BARRIO SELLAMA
BARRIO SANJOSE
MI BARRIO ES
MUY TRANQUILO
Y LINDO
MI BARRIO TIENE
PLAZA.

VF

EL BARRIO
~~MI BARRIO~~ SELLAMA
BARRIO SANJOSE
MI BARRIO ES
MUY TRANQUILO
Y LINDO
MI BARRIO TIENE
PLAZA

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
EL BARRIO MI BARRIO SELLAMA // BARRIO SANJOSE // MI BARRIO ES // MUSY TRANQUILO // Y LINDO //// MI BARRI TIENE // P(X)LAZA .	EL BARRIO MI BARRIO SELLAMA // BARRIO SANJOSE // MI BARRIO ES // MUSY TRANQUILO // Y LINDO //// MI BARRIO TIENE // P(X)LAZA .

EPx_JUAN_3_GB_pareja con Lautaro_EAv_VCC_VI-VF_Transcripción_EL BARRIO

Texto 202

VI

PAULA
"A MI ME PUSIERON ESE NOMBRE POR QUE MI ABU
ELA MI NOMBRE SIGNIFICA LATINO
MUJER DE BAJA ESTATURA"

VF

PAULA
"A MI ME PUSIERON ESE NOMBRE POR QUE MI ABU
ELA MI NOMBRE SIGNIFICA LATINO
MUJER DE BAJA ESTATURA MI NOMBRE
NIEVE DE LA TINO"

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
PAULA "A A MI ME PUSIERON ESE NOMBRE POR QUE ^{MI} ABU // ELA MI NOMBRE SIGNIFICA LATINO // MUJER DE BAJA ESTATURA ."	PAULA "A A MI ME / PUSIERON ESE NOMBRE POR QUE ^{MI} ABU - // ELA . MI NOMBRE SIGNIFICA : LATINO // MUJER DE BAJA ESTATURA " MI NOMBRE // VIENE DE LA-TINO ."

EPx_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VI-VF_Transcripción_NOMBRE

Texto 203

VI

A ROBERTO LE GUSTA COMER
OYOICHIO
YELAS#NFAILA

VF

A ROBERTO LE GUSTA COMER
OYOICHIO
YELAS#NFAILA
POLLO Y CHORIZO
Y EL ASADO EN FAMILIA.

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
A ROBERTO LE GUSTA COMER OYOICHIO //// YELAS#NFAILA	A ROBERTO LE GUSTA COMER OYOICHIO //// YELAS#NFAILA .

EPy_ROBERTO_2_GA_pareja con Sebastián_ETr_VCC_VI-VF_Transcripción_LE GUSTA COMER

Texto 204

VI

GISELA VIVE CON vive con su
mamá, hermana ~~mis~~ tías
y sus tías y sus primos
nicole, omar, catherine y mi
perro que se llama ~~vobi~~
vobi que me estaba
olvidando

VF

GISELA VIVE ~~vive~~ con su
mamá, hermanos ~~mis~~ tías
y sus tías y sus primos y su
nicole, omar, catherine y mi
perro que se llama ~~vobi~~
Boby ~~vobi~~ que me estaba
olvidando

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
GISELA VIVE CON VIVE CON SU MAMÁ, HERMANA MIS TIOS // Y SUS TIAS Y SU PRIMOS // NICOLE, OMAR, CATERINE - Y MI PERRO QUE SE LLAMA VOB// VOBI QUE ME ESTABA // OLVIDANDO	GISELA VIVE CON VIVE CON SU MAMÁ, HERMANA OS MIS TIOS // Y SUS TIAS Y SU PRIMOS Y SU// NICOLE, OMAR, CATERINE - Y MI PERRO QUE SE LLAMA VOB// VOBI Boby QUE ME ESTABA // OLVIDANDO

EPx_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VI-VF_Transcripción_VIVE CON³⁴

³⁴ Tipo de fuente original: cursiva.

En las transcripciones podemos analizar más fácilmente la escritura de los niños, aun cuando las mismas no resultan convencionales. Tal como dijimos, efectuamos una transcripción letra por letra, respetando las separaciones o uniones entre palabras, es decir, los espacios gráficos presentes u omitidos entre palabras. Marcamos las líneas gráficas y la puntuación que los niños realizaron. Con el propósito de recuperar las correcciones efectuadas por el productor del texto utilizamos fuente y resaltado de distinto color para diferenciar los agregados u omisiones en versiones iniciales y versiones finales.

Una vez efectuada la transcripción realizamos una versión normalizada de los textos con el fin de poder confrontar el „léxico standar’ con todas las variantes producidas por los niños y brindar a los lectores dos opciones de lectura: la de una versión normalizada y un texto desviante. Después de diversas discusiones al momento de realizar la transcripción normalizada optamos por hacer mínimas intervenciones con respecto al texto original. Las decisiones que tomamos son:

Dividir los textos por segmentos informativos. Nuestra decisión sobre la división de los textos a partir de una unidad de análisis se basa en los estudios de Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo (1996) quienes sostienen que una línea gráfica (tal como fueron remarcadas en la transcripción con doble barra -//-) puede tener una o varias unidades gramaticales de diverso tipo (o a la inversa, una unidad gramatical puede “pasar” de una línea gráfica a otra). Las autoras sostienen que el investigador necesita tener agrupamientos de palabras mejor adaptados a un análisis discursivo o gramatical que las líneas gráficas (Pontecorvo y Ferreiro, 1996:27). En su estudio sobre producciones narrativas infantiles (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996) las autoras efectuaron una división del texto en enunciados o cláusulas definidos operativamente como una unidad organizada que tiene como centro un verbo conjugado.

Si bien la elección de Ferreiro y cols. resulta operativa para los textos narrativos, dado que nuestro corpus se compone de textos informativos predominantemente descriptivos, la división en enunciados o cláusulas regidos por un verbo no resulta posible. Ante ello tomamos la unidad de análisis denominada “*segmento informativo*” (Castedo, 2003). La misma, operativamente, se caracteriza por constituirse por palabras o construcciones de distintos tipos sintácticos pero donde cada segmento aporta una información nueva al objeto, escenario o suceso referido. Es decir, a medida que avanza la escritura, cada nueva información es considerada un nuevo segmento informativo. Sabemos, por investigaciones precedentes (Castedo, 2003) que este tipo de unidad de análisis permite un mejor estudio de los textos descriptivos.

Normalizar la ortografía en el interior de las palabras y entre palabras. Si bien el espacio gráfico es una marca de puntuación no plena que define los límites de la palabra, en el texto normalizado se eliminaron las hipo e hipersegmentaciones, a excepción que el productor hubiese generado un espacio entre palabras allí donde en una primera versión no lo tuviere. En estos casos, en nuestro corpus el autor utiliza barra de separación para generar un nuevo espacio entre palabras de manera intencional y esta marca (/) la mantenemos sólo en la transcripción, precedida y seguida de un espacio para recuperarla como si fuera una palabra gráfica. Asimismo, hemos normalizado la ortografía efectuando una transcripción léxica. Tomamos esta decisión para facilitar la lectura en tanto, como señala Zamudio Mesa: “...la

configuración altamente diferenciada y estable de las palabras ortográficas abre el acceso a la lectura vía la identificación de los significados y, simultáneamente, permite prescindir de la sonorización de las letras...” (Zamudio Mesa, 2004:31). Las palabras ortográficas normalizan el registro del lenguaje y uniforman las expresiones. De esta manera, dado que la escritura permite identificar los significados y que las palabras ortográficas uniforman las expresiones³⁵, adoptamos el uso de la transcripción léxica.

Mantener la puntuación original. Obviamente no operamos ninguna normalización respecto a la puntuación, puesto que no sólo la normatividad de la puntuación es menos rigurosa que la normatividad de la ortografía de palabras, sino que constituye nuestro objeto de estudio. Cada marca de puntuación plena (signo de puntuación) es precedida y seguida de un espacio para poder recuperarla como si fuera una palabra gráfica. A diferencia de los signos de puntuación, consideramos las marcas no plenas, en este caso la bajada intencional de renglón como puntuación. En la normalización la indicamos con cuádruple barra (////), también precedida y seguida de un espacio para poder recuperarla como si fuera una palabra gráfica.

Normalizar las mayúsculas léxicas y no operar ninguna normalización en las mayúsculas textuales. La mayúscula presenta una dualidad, por un lado es una letra y como tal comparte las características fonográficas del sistema alfabético de escritura, y al mismo tiempo parte de un sistema no alfabético, el sistema de puntuación. La mayúscula léxica ofrece una información de naturaleza semántica sobre el ítem lexical marcado, indica que ese es un nombre propio y como tal debe ser interpretado. La mayúscula textual tiene que ver con capacidades que el escritor precisa desenvolver al segmentar un texto en unidades que indiquen al lector cómo debe procesar su texto y para ello deberá coordinar conocimiento sintáctico y pragmático (Weisz, 1998:4). Establecida esta diferencia, hemos decidido normalizar las mayúsculas léxicas en nombres propios y cuando la normalización coincide con la transcripción marcar esta coincidencia resaltando la fuente. Las mayúsculas textuales no serán normalizadas, sólo se pondrá este tipo de mayúscula si el texto original lo presenta.

De las cuatro transcripciones anteriores veamos la transcripción normalizada de cada una.

³⁵ Un ejemplo propio del idioma español de que las palabras ortográficas permiten llegar a los significados del texto por la vía visual, lo constituyen la presencia de sintagmas homófonos y alternantes ortográficos, por ejemplo, sobretodo / sobre todo, haya / halla.

Texto 205

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
EL BARRIO MI BARRIO SELLAMA // BARRIO SANJOSE // MI BARRIO ES // MUSY TRANQUILO // Y LINDO //// MI BARRI TIENE // P(X)LAZA .	EL BARRIO MI BARRIO SELLAMA // BARRIO SANJOSE // MI BARRIO ES // MUSY TRANQUILO // Y LINDO //// MI BARRIO TIENE // P(X)LAZA .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
EL BARRIO mi barrio se llama barrio San José mi barrio es muy tranquilo y lindo //// mi barrio tiene plaza .	EL BARRIO se llama barrio San José mi barrio es muy tranquilo y lindo //// mi barrio tiene plaza

EPx_JUAN_3_GB_pareja con Lautaro_EAv_VCC_VI-VF_Transcripción-Normalización_EL BARRIO

Texto 206

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
PAULA “ A MI MEPUSIERON ESE NOMBRE POR QUE ^{MI} ABU // ELA MI NOMBRE SINGN SE GNIFICA LATINO // MUJER DE BAJA ESTATURA .”	PAULA “ A MI ME / PUSIERON ESE NOMBRE POR QUE ^{MI} ABU - // ELA . MI NOMBRE SINGN SE GNIFICA : LATINO // MUJER DE BAJA ESTATURA - MI NOMBRE // VIENE DE LA-TINO .”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
PAULA “ a mi me pusieron ese nombre por mi abuela mi nombre significa latino mujer de baja estatura .”	PAULA “ a mi me pusieron ese nombre por mi abuela . mi nombre significa : mujer de baja estatura mi nombre viene de latino .”

EPx_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VI-VF_Transcripción-Normalización_NOMBRE

Texto 207

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
A ROBERTO LE GUSTA COMER //// OYOICHIO //// YELAS#NFAILA	A ROBERTO LE GUSTA COMER //// OYOIC ^Y HIO // YELAS#NFAILA .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
A ROBERTO LE GUSTA COMER //// pollo chorizo //// y el asado en familia	A ROBERTO LE GUSTA COMER //// pollo y chorizo //// y el asado en familia .

EPy_ROBERTO_2_GA_pareja con Sebastián_ETr_VCC_VI-VF_Transcripción-Normalización_LE GUSTA COMER

Texto 208

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
GISELA VIVE CON VIVE CON SU MAMÁ , HERMANA MIS TIOS // Y SUS TIAS Y SU PRIMOS // NICOLE , OMAR , CATERINE - Y MI PERRO QUE SE LLAMA VOVI // VOBI QUE ME ESTABA // OLVIDANDO	GISELA VIVE CON VIVE CON SU MAMÁ , HERMANA OS MIS TIOS // Y SUS TIAS Y SU PRIMOS Y SU // NICOLE , OMAR , CATERINE - Y MI PERRO QUE SE LLAMA VOVI // VOBI ^{Boby} QUE ME ESTABA // OLVIDANDO
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
GISELA VIVE CON vive con su mamá , hermana y sus tías y su primos Nicole , Omar , Catherine y mi perro que se llama Bobby que me estaba olvidando	GISELA VIVE CON su mamá , hermanos tías primos y su perro que se llama Bobby

EPx_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VI-VF_Transcripción-Normalización_VIVE CON ³⁶

En estos ejemplos se puede observar el trabajo de normalización del texto original tal lo explicitado: por un lado, la normalización en la separación del texto en segmentos informativos, en la ortografía intra-palabras e inter-palabras y de un tipo de mayúscula en particular, la mayúscula léxica; y por el otro, la conservación de los signos de puntuación, del cambio de renglón intencional y de la ausencia de mayúscula textual, tal como aparece en el texto original.

3. Tipos de textos producidos por los niños

En casi la totalidad de los textos los niños organizaron y jerarquizaron la información construyendo *descripciones* y *explicaciones*. En algunas pocas ocasiones realizaron *narraciones*, muy escasas en relación con la totalidad del corpus y principalmente en un tipo de epígrafe, el que se refiere al nombre.

Esta distinción en los tipos de textos producidos por los niños la realizamos a partir del análisis de algunos estudios del campo de la Lingüística y de la recopilación y caracterización de las tipologías textuales efectuada por Ciapusio (1994), principalmente en su descripción del modelo de Werlich y de Heinemann y Viehweger. Los aportes de Werlich nos resultaron adecuados al material empírico que estamos analizando al hacer la distinción entre textos ficcionales y no ficcionales y su categoría de mundo referido. De los aportes de Heinemann y Viehweger recuperamos uno de

³⁶ Tipo de fuente original: cursiva.

los niveles para la tipologización que presentan, precisamente el „esquema de formulación prototípico’.

En primer lugar consideramos la inicial categorización de los textos que propone Werlich vinculada con la referencia (Ciapuscio, 1994 comentando el modelo de Werlich). El autor sostiene que los textos se diferencian entre si por la manera en que se refieren a un mundo real o pensado. Esta frontera resulta difícil de delimitar y es trazada por el mismo autor a partir de la base de una referencia a una situación común a hablante y oyente que resulta única o una referencia a una situación “creada” y autónoma a la que puede retornarse en reiteradas oportunidades. Al primer tipo de referencia le corresponden los textos no ficcionales, y a la segunda, los textos ficcionales. De este modo, los textos pueden caracterizarse con rasgos más o menos ficcionales y con modos de inicio, desarrollo y terminación que Werlich denomina *formas de secuencias* (Ciapuscio, 1994:76).

El mayor aporte de este autor es el concepto de *bases textuales*, entendidas como unidades estructurales elegibles como inicio de texto (sea títulos o párrafos introductores) que pueden ser extendidos en textos a través de secuencias encadenadas. Esas bases textuales se realizan en textos concretos con lexemas que tienen referencia (situación común a hablante y oyente que se refiere a un mundo real o situación “creada” que se refieren a un mundo pensado) y por tanto, representan *bases temáticas*; concepto éste que resulta clave para la determinación de tipos textuales. Werlich distingue cinco bases temáticas: descriptiva, narrativa, expositiva, directiva y argumentativa (Ciapuscio, 1994, 74-89, comentando el modelo de Werlich).

También hemos considerado los aportes de Heinemann y Viehweger, precisamente de uno de los cinco niveles que los autores consideran para la tipologización de los textos: el nivel „esquema de formulación prototípico’³⁷. Los autores sostienen que, si bien cada texto es “único”, el productor no es absolutamente libre en su formulación y por tanto, en las formulaciones de los textos siempre se refleja algo típico y universal que posibilita en los receptores la clasificación de los mismos en clases textuales.

“Heinemann y Viehweger (...) postulan la existencia en los hablantes de un saber prototípico sobre rasgos de formulación de determinadas clases textuales. En primer lugar, hay **máximas comunicativas específicas de clases textuales**, es decir, hay ciertos principios generales comunes a los hablantes para la formulación de cada clase textual (...). En segundo lugar, los autores incluyen en el saber sobre formulación de clases de textos modelos de formulación, esto es, **palabras y construcciones que se han conservado y fijado como prototípicas** de clases textuales (...) en el nivel léxico pueden mencionarse palabras que se asocian inmediatamente a una clase textual más o menos amplia (...) Ciertas construcciones sintácticas y combinaciones fijas de palabras frecuentemente aparecen en conjunto (...) y su coocurrencia es típica de ciertos ámbitos comunicativos (...); otras conlocaciones son identificadoras de clases textuales (...) Por su carácter identificador, Heinemann y Viehweger las llaman

³⁷ Los autores sostienen que delimitar clases textuales resulta sumamente difícil, y principalmente si sólo se considera un único criterio. Ante ello sostienen que el *saber sobre esquemas textuales* se realiza por medio de clasificaciones multidimensionales y consideran cinco niveles para la tipologización: I. Tipos de función; II. Tipos de situación; III. Tipos de procedimiento; IV. Tipos de estructuración textual, y V. Esquema de formulación prototípico. (Ciapuscio, 1994 103, comentando el modelo de Heinemann y Viehweger).

constituyentes textuales estereotipados (...), en realidad los productores de textos se encuentran limitados sólo parcialmente en sus formulaciones” (Ciapuscio, 1994, 118-121, comentando el modelo de Heinemann y Viehweger).

Ahora bien, esta consideración la sumamos al concepto de referencia y de base textual de Werlich, dado que los modelos de formulación de Heinemann y Viehweger funcionan sólo como potenciales indicadores de clase textual, puesto que la atención sola del nivel del formular no resulta suficiente para la identificación de clases textuales.

Recuperando estos aportes y estableciendo una relación con los textos producidos por los niños, la totalidad de las producciones tienen por referencia a una situación común a hablante y oyente que resulta única y real, con base temática principalmente descriptiva y expositiva y, en menor medida, narrativa.

Consideramos que esta regularidad se debe a que los niños comprendieron gran parte de los parámetros textuales (rasgos de formulación de determinadas clases textuales) a los que se refieren Heinemann y Viehweger, no sólo por la experiencia extraescolar, sino también por las situaciones de lectura por parte del maestro y por sí mismos, y situaciones de dictado al maestro implementadas con el denominado „grupo A’ de niños, y por las situaciones de corrección colectiva y entre pares que se desarrollaron durante la secuencia didáctica con algunos niños de ambos grupos („grupo A’ y „grupo B’).

La siguiente tabla muestra la cantidad de textos del corpus que hemos clasificado como descriptivos, explicativos o narrativos.

Tabla 203
Versiones finales (VF) de los textos discriminados según bases temáticas
n=136 textos (VF)

	Bases temáticas		
	Descripciones	Explicaciones	Narraciones
nº de textos	95	37	4

Como se observa en los datos de la tabla, el mayor número de los textos son con base temática descriptiva, seguidos por aquellos de base explicativa. Sólo 4 textos presentan una dirección narrativa. Estudios precedentes (Castedo, 2003) también revelaron que los niños escriben mayormente descripciones cuando se trata de la producción de epígrafes.

Durante el análisis de los textos para su clasificación nos preguntamos sobre la posibilidad de combinaciones de bases temáticas. En un análisis exhaustivo y con la consulta de diversos lectores especializados, hemos decidido tomar como criterio para la clasificación de los textos la base temática dominante.

Veamos en profundidad cada uno de los tipos de textos que produjeron los niños en el marco de la secuencia de escritura considerando la clasificación en descriptivos, explicativos y narrativos.

3.1. Textos descriptivos

Los textos clasificados con base descriptiva son elegidos por los hablantes para expresar ocurrencias y cambios en objetos, lugares o procesos. Prevalecen en ellos formas verbales como „haber’ y la variante „estar’. Se destacan por formas secuenciales locales que establecen una estructuración textual dominante espacial, esto es, la descripción de sucesos, objetos o lugares en un determinado espacio, y por ello la presencia, en estos textos, del adverbio de lugar que establece un marco de referencia espacial en el que los fenómenos introducidos por el hablante se presentan como existentes por medio del verbo „haber’ (Ciapuscio, 1994, 77-78, comentando el modelo de Werlich).

Los textos descriptivos se diferencian de las narraciones porque, siguiendo a Dorra (1989), el hablante se refiere a un objeto que es sustraído de la sucesividad temporal y, por tanto,

“...lo presenta como una duración o como un sistema de posibilidades transformacionales ya realizadas. (...) El objeto de la descripción resulta así una presencia o una duración, un estado sustraído del proceso. Describir no es negar el tiempo, pero sí suspenderlo, referir un objeto como imagen consumada” (Dorra, 1989:260-262).

De esta manera, en la operación descriptiva el tiempo real se abstrae y se suspende por la serie lexical, esto es, por la enumeración de propiedades y cualidades de los objetos nombrados. Asimismo, el uso del tiempo verbal en presente del indicativo ayuda a crear una suspensión del tiempo en la descripción.

Las operaciones fundamentales de la descripción son metonímicas al dar o designar un nuevo nombre o transnominación al objeto referido, a veces acompañado por la enumeración de sus propiedades.

La distinción entre lo descriptivo y lo narrativo ha sido objeto de estudio de diversos lingüistas; Genette (1970 citado en Dorra, 1989), Adam y Petitjean (1989), Hamon, (1991) y Pimentel (1992) refieren a las diferencias y relaciones entre estos dos tipos textuales. La consideración del tiempo y del espacio, tal lo enunciado, permite hacer una primera distinción entre la dirección narrativa y la dirección descriptiva que puede tomar un texto. En este sentido, Pimentel (1992) sostiene que la descripción es la forma discursiva privilegiada para generar una ilusión del espacio, una ilusión de lo visual, una ilusión de los objetos que pueblan y adornan el mundo de la ficción y de la acción que es la narración.

Genette (1970) indaga sobre el valor funcional de la descripción al combinarla con la narración. El autor se refiere a dos funciones: una primera función ornamental o pictórica que interrumpe el relato narrativo, y luego una segunda función más simbólica que alude a la interioridad de los personajes u objetos presentes en la novela realista a fin de intentar representar el carácter de los personajes o aspecto de los objetos. Nos referimos a una primera función y luego a una segunda porque Genette ubica estos valores funcionales de la descripción en dos periodos delimitados por la novela realista del siglo XIX (Genette, 1970, comentado por Dorra, 1989: 261).

Adam y Petitjean (1989), centrados en el estudio de las competencias del descriptor y del lector de una descripción, afirman que en una narración el lector espera contenidos que puedan deducirse en mayor o menor medida, espera una terminación, una clausura en algún punto previsible, y por ello su actividad, como lector, se caracteriza por ser prospectiva. En una descripción, el lector espera la declinación de un surtido léxico, espera términos porque el descriptor se presenta, a menudo, como sabio con respecto a las cosas o como comentador de ese mundo más que como la persona que cuenta. Dado el surtido léxico, la descripción genera en el lector un efecto de infinito, y por la amplitud (la cantidad) o riqueza (la calidad) de un sistema descriptivo, su clausura resulta menos previsible porque el fin de la descripción dependerá del surtido léxico disponible que posee el autor, que puede exceder al del lector. Este efecto de infinito, en cierto modo se refuerza por el signo emblemático de la descripción, el „etc.’ que cancela, sin cancelar, toda enumeración (Adam y Petitjean, 1989: 53).

Los autores también se refieren a otro efecto propio de la descripción: el efecto de lista. Ellos sostienen que las listas pueden estar constituidas por “...términos que remiten a „cosas’ (nombres comunes);...o términos que declinan cualidades de un mismo objeto o personaje (adjetivos);...o términos que enumeran una serie de acciones (verbos);...o términos que enumeran lugares (nombres propios)” (Adam y Petitjean, 1989: 52-53).

Hamon (1991) ubica a la lista como la forma simple de la descripción, tanto listas de cosas como listas de palabras que se presentan, a veces, con una expansión infinita por el uso del „etc.’ A los estudios de Adam y Petitjean (1989), Hamon (1991) agrega que la descripción presenta cierta resistencia para su estudio y que suele ubicársela en parejas canónicas antinómicas, como por ejemplo, „descripción vs. narración’. El autor explicita su preocupación en liberar a lo “descriptivo” de su estatus de servidor de lo narrativo y le adjudica a lo descriptivo la función de la lengua como nomenclatura, consistente en nominar o designar al mundo palabra por palabra. Hamon sostiene que la descripción ha sido denigrada desde la Antigüedad hasta la actualidad al concebirla como incapaz de alcanzar la esencia de los seres y los objetos y aludir a lo accidental y singular, ornamentando y lentificando el relato. Asimismo, denuncia la clasificación taxonómica excesiva de la descripción al fraccionarla en subcategorías, tales como: descripción de personas denominada *topografía* y dividida en *epopeya* o *prosopografía* según se describa un retrato moral o retrato físico respectivamente; descripción de cosas y lugares; de tiempos; de animales y plantas; descripciones consecutivas o alternas como técnica de la descripción denominada en *paralelo*, así como la *hipotiposis* y el *cuadro* según se trate de una exposición vívida del objeto por parte del escritor o puesta en situación, agrupamiento en torno de un motivo o personaje principal, respectivamente (Charaudeau y Maingueneau, 2005). Los trabajos de Hamon (1972, 1981, 1993 citado en Charaudeau y Maingueneau, 2005) denunciando estas taxonomías excesivas y procurando emancipar la descripción del relato, posibilitaron que la descripción adquiriera “sus cartas de nobleza junto a las teorías modernas del relato” (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 60). Charaudeau y Maingueneau comentan la teoría general de Hamon, denominada por él “efecto de texto”. Los autores sostienen:

“...fue el primero en destacar los procedimientos de apertura y cierre de los momentos descriptivos (o secuencias), la naturaleza profundamente tabular de la

organización de los enunciados descriptivos, los procedimientos de metaforización, animación y puesta en orden que permiten luchar contra el efecto de lista (...). Los trabajos de P. Hamon la sacaron (a la descripción) de las trampas referenciales en las que habían caído las clasificaciones taxonómicas...” (Charaudeau y Maingueneau, 2005:160).

Desde la lingüística del discurso, la descripción es analizada desde el plano de los enunciados y la composición textual. En el plano de los enunciados Charaudeau y Maingueneau (2005) remarcen dos posiciones, una llamada descriptivista (que atribuyen a Searle, 1972) y otra denominada ascriptivismo (atribuida a Austin, 1970). Para la primera posición lo descriptivo se ubica en el contenido proposicional al que se le aplica una fuerza ilocutoria, es decir, las intenciones que conlleva esa enunciación que pueden ser recomendar, informar, demandar, amenazar, prometer, etc. La posición ascriptivista coloca lo ilocutorio no sólo en la enunciación sino también en el plano léxico, y por tanto, los enunciados expresan un contenido descriptivo subjetivo. De esta manera, un procedimiento descriptivo es inseparable de la expresión de un punto de vista porque resulta indisociable un contenido descriptivo de una posición enunciativa que orienta argumentativamente todo enunciado (Charaudeau y Maingueneau, 2005:161).

Adam (1992, citado en Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999:279-280) propone una organización esquemática del prototipo de secuencia descriptiva y lo sitúa en la perspectiva del proceso de la composición. En este esquema modélico propone tres procedimientos ordenados: el tema-título, los aspectos y las relaciones. Veamos con mayor detenimiento cada uno.

Al primer procedimiento Adam lo denomina *anclaje descriptivo* y consiste en el establecimiento del objeto como un todo, el tema. El mismo se puede establecer al inicio de la descripción (*sin afectación*) o al final, es decir, luego de enumerar características (*con afectación*).

El segundo procedimiento, el de *aspectualización*, consiste en mostrar las propiedades, las cualidades y las partes del objeto de la descripción. Charaudeau y Maingueneau (2005) agregan que este procedimiento, llamado por ellos operación, se divide en por *fragmentación* del objeto del discurso en partes, o por *cualificación*, en donde se muestran las propiedades del todo (el objeto) o de las partes consideradas. Este último tipo de operación, generalmente se presenta bajo la estructura del grupo nominal ‘sustantivo + adjetivo’ y por el recurso predicativo al verbo ‘ser’. La operación de partición es más bien una relación predicativa de tipo ‘tener’ (2005, p.161).

El último procedimiento al que se refiere Adam es la *puesta en relación* con el mundo exterior, tanto en lo que se refiere a tiempo y espacio como a las diversas asociaciones que se pueden activar con otros mundos y otros objetos análogos (metáfora, comparación, metonimia). Recuperando los estudios de Charaudeau y Maingueneau (2005), los autores dividen este procedimiento y se refieren a dos tipos de operaciones, la operación de *puesta en relación por contigüidad temporal o espacial* (según sea si la situación del objeto del discurso es en un tiempo individual o histórico o puesto en relación con otros objetos susceptibles de volverse objetos descriptos o de las partes consideradas), y la operación de *puesta en relación por analogía* (describir el objeto o las partes del mismo poniéndolo en relación comparativamente o metafóricamente con otros objetos o partes de éstos) (2005, p.162).

Adam (1992, citado en Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999:279-280) también se refiere a que, en este recorrido descriptivo de tres procedimientos, los referentes introducidos pueden ser a su vez *tematizados* para volver a aplicar nuevamente el esquema de manera sucesiva. Además, tanto a lo largo del proceso como al final del mismo, puede haber *reformulaciones* del tema, cuya función es subsumir, sintetizar o brindar una orientación argumentativa al conjunto de propiedades y características enumeradas.

Charaudeau y Maingueneau (2005) también se refieren a la operación de *reformulación* en que el objeto o sus partes consideradas son nuevamente nombradas, sea durante o al final de la secuencia descriptiva. Asimismo, los autores agregan que estas operaciones se injertan o combinan, a excepción de la operación de cualificación que únicamente puede ser seguida por una analogía (2005, p.161).

Veamos de qué manera estas características de los textos descriptivos se presentan en las producciones que componen nuestro corpus.

- Los verbos que preferentemente usan los niños para describir el espacio del barrio son la **forma verbal** „haber’, y en menor medida „ser’ y „tener’. Los siguientes textos constituyen claros ejemplos de las formas verbales de mayor uso mencionadas.

Texto 209

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>EL BARRIO LA PARTE DE NAZARENO LA CUADRA DE NAZARENO // ES TRAQQUILA Y HAY ARBOLES . //// “ Y ^{HAY} UNA PLASCEITA , //// TOG^B O GAN , //// SUBI BAJA , //// Y LA CALESITA “</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>EL BARRIO la cuadra de Nazareno es tranquila y hay árboles . //// “ y hay una placita , //// tobogán , //// subibaja , //// y la calesita “</p>

EPx_NAZARENO_3_GB_pareja con Zaira_EAlf_VCC_VF_
 Transcripción_Normalización_EL BARRIO

Texto 210

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>EL BARRIO EL DIQUE TRAN TRANQUILO //</p> <p>ABECES PELIGROSO , Y HAY UNA PLA//</p> <p>SITA Y DOS CANCHITAS , A HAY ALA //</p> <p>VUELTA DE MICASA , HAY UNA//</p> <p>DE ESAS CANCHITAS ESTA EN Y O//</p> <p>TRA EN EL MONTE .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>EL BARRIO</p> <p>El Dique tranquilo</p> <p>a veces peligroso ,</p> <p>y hay una placita</p> <p>y dos canchitas ,</p> <p>hay a la vuelta de mi casa ,</p> <p>hay una de esas canchitas</p> <p>y otra en el monte .</p>

EPx_ELÍAS_3_GA_pareja con Ayelén_EAlf_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_EL BARRIO³⁸

En ambos textos los verbos „ser’ y „haber’ en presente indicativo organizan los segmentos informativos. En otros textos el verbo „tener’, también en presente indicativo, es usado por los niños, pero presentando menor número de ocurrencias y generalmente combinando su uso con los verbos „haber’ y „ser’.

Texto 211

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>EN EL BARRIO ////</p> <p>HAY KIOSCOS , UNA POLLERIA . //</p> <p>UNA PLAZA , QUE TIENE CON JUEGOS , Y NO ES //</p> <p>TRANQUILO .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>EN EL BARRIO //// hay kioscos ,</p> <p>una pollería .</p> <p>Una plaza que tiene juegos</p> <p>y no es tranquilo .</p>

EPx_JAQUELINE_3_GB_pareja con Camila_EAv_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_EL BARRIO³⁹

- El siguiente texto es un ejemplo de la **serie lexical** a la que se refiere Dorra (1989), enunciando propiedades y cualidades del objeto „barrio’ nombrado al inicio de la producción. Asimismo, esta producción presenta los verbos de

³⁸ Subrayamos que Elías forma parte de la VRD en pareja con Felipe, pero en situación de revisión trabajó junto con Ayelén, niña que transitó por la VCP; por ello en el código alfanumérico de los textos de VF de Elías figurará Ayelén como pareja. Asimismo, destacamos que Elías, en pareja con Ayelén, tuvieron mayor cantidad de tiempo de revisión fuera del ámbito del aula en presencia del entrevistador que el resto de las parejas de niños.

³⁹ Tipo de fuente original: imprenta minúscula.

mayor uso considerados por Werlich (Ciapuscio, 1994, 77-78, comentando el modelo de Werlich) y analizados en los ejemplos anteriores.

Texto 212

TRANSCRIPCIÓN DE VF
EL BARRIO SE LLAMA JOSE LUIS CABESAS // " EN FRENTE DE MI CASA HAY //// UN BOSQUE Y ALADO AL / LADO // ESTA EL ZOOLOGICO //// Y EN EL MIDIO DEL // BOSQUE % HAY UN PARQUE // CON / JUEGOS . "
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
EL BARRIO se llama José Luis Cabezas " en frente de mi casa hay //// un bosque y al lado está el zoológico //// y en el medio del bosque hay un parque con juegos . "

EPx_AYELÉN_3_GA_pareja con Omar_EAlf_VRD_VF_
 Transcripción_Normalización_EL BARRIO

- Dentro de los textos descriptivos producidos por los niños hay numerosas **listas**. Así como las descripciones en donde prevalecen las formas verbales „haber’ y „ser’, y en menor medida „tener’, se presentan en los epígrafes cuyo contenido referencial es el barrio, las listas prevalecen en los epígrafes referidos a las comidas y personas con las que viven. Estas listas se diferencian entre sí por los términos que las constituyen y por la cantidad de los mismos. De esta manera, tenemos listas que remiten a nombres comunes (texto 213), listas que enumeran lugares (texto 214) y listas que remiten tanto a nombres comunes como a nombres propios (texto 215). En todos los casos encontramos listas con variaciones en cuanto a la cantidad de los términos enumerados y el modo de clausura.

Texto 213

TRANSCRIPCIÓN DE VF
MELANIE VIVE CON SUS 13 HER MANOS // Y LA CON MI CUNIADA , Y MI SOBRI // NA Y MI LA MA MA .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
MELANIE VIVE CON sus 13 hermanos y la cuñada , la sobrina y la mamá .

EPx_MELANIE_3_GA_pareja con Franco_EAlf_VRD_VF_
 Transcripción_Normalización_VIVE CON

Texto 214

TRANSCRIPCIÓN DE VF
“NACI EN LA PALOTA # EL LOPITA // DENIÑO
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
“NACI EN La Plata el Hospital del Niño

EPy_ROMINA_2_GB_pareja con Hugo_ETr_VCC_VF_
Transcripción_Normalización_NACÍ EN

Texto 215

TRANSCRIPCIÓN DE VF
XAVIER VIVE CON SUMIPAPAYI Y // CON SUMI#MAMA Y // MARIANEALA(X)A
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
XAVIER VIVE CON su papá y con su mamá y Marianela

EPy_XAVIER_2_GA_pareja con Tomás_ETr_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_VIVE CON

En nuestro corpus encontramos una sola producción con uso del signo emblemático de la descripción, el etc., y otra con la lexicalización „y otras comidas’ que tiene por función la de cancelar y también abrir la lista de elementos del mismo campo semántico. La producción de Paula (texto 216) representa el primer ejemplo y la de Daniel (texto 217), el segundo.

Texto 216

TRANSCRIPCIÓN DE VF
A PAULA LE GUSTA COMER //// PA# ^P A FRITAS , PATY- ^Y S ^Z APALLO AL HORN - // NO CON ^C QUESO , <u>ETC</u> .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
A PAULA LE GUSTA COMER //// papas fritas , paty zapallo al horno con queso , etc .

EPx_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_LE GUSTA COMER

Texto 217

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>A DANIEL LE GUSTA COMER SANGU //</p> <p>¿CHE DE MILANESA ¥, ASADO , //</p> <p>SOPA ¿- ÑOQUI Y OTRAS COMIDAS //</p> <p>QUE COSINA MI TIA LE COSINA LA TIA .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>A DANIEL LE GUSTA COMER sánguche⁴⁰ de milanesa ,</p> <p>asado ,</p> <p>sopa</p> <p>ñoqui</p> <p>y otras comidas que le cocina la tía .</p>

EPx_DANIEL_3_GA_pareja con Braian_EAv_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

- En nuestro corpus también hallamos algunas producciones en donde el descriptario explicita su **punto de vista** respecto al contenido descripto. Este tipo de producción se presenta en aquellos textos cuyo contenido referencial es „El barrio’.

Texto 218

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>EL BARRIO</p> <p>%%% ES TRANQUILO //</p> <p>ISECEQAMA //</p> <p>SANTOMAS</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>EL BARRIO</p> <p>es tranquilo</p> <p>y se llama San Tomás</p>

EPy_XAVIER_2_GA_pareja con Tomás_ETr_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_EL BARRIO

- Considerando las operaciones que proponen Charaudeau y Maingueneau (2005), algunos de los textos transcriptos con anterioridad constituyen ejemplos en donde los niños organizan los segmentos informativos en **operaciones de anclaje de inicio o de cierre**; tal es el caso de los textos producidos por Ayelén (texto 212) y por Xavier (texto 218) referidos a „El barrio’, respectivamente. El siguiente texto de Juan pretende mostrar no sólo la operación de anclaje de inicio sino también la **operación de actualización por cualificación** del objeto descripto.

⁴⁰ Adaptación de la palabra inglesa „sándwich’ en países hispanoparlantes.

Texto 219

TRANSCRIPCIÓN DE VF
EL BARRIO MI BARRIO SeLLAMA // BARRIO SAN E JOSe // MI BARRIO ES // MUS Y TRANqUILO // Y LINDO //// MI BARRIO O TIENE // P(X)LAZA :
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
EL BARRIO se llama barrio San José mi barrio es muy tranquilo y lindo //// mi barrio tiene plaza

EPx_JUAN_3_GB_pareja con Lautaro_EAv_VCC_VF_
Transcripción_Normalización_EL BARRIO

- Asimismo, el texto de Juan ejemplifica la posición del descriptario respecto a explicitar su **punto de vista respecto al contenido descriptivo**. Este tipo de producción se presenta en aquellos epígrafes cuyo contenido referencial es „El barrio’.
- Algunos epígrafes referidos al nacimiento se caracterizan por la sola **escritura de un nombre propio**, por ejemplo, de un lugar geográfico.

Texto 220

TRANSCRIPCIÓN DE VF
“NACÍ EN //// # FORMOSA .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
“NACÍ EN //// Formosa .

EPy_ROBERTO_2_GA_pareja con Sebastián_ETr_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_NACÍ EN

En otros epígrafes encontramos la combinación de nombres propios, tanto de nombres de instituciones como de lugares geográficos. Tal es el ejemplo que proporcionamos de Romina (texto 214) referido al nacimiento y que lo presentamos cuando nos detuvimos en el análisis de listas.

Recuperando a Pimentel (1992), el nombre propio no exige por parte del lector una comprensión sino más bien una identificación, un reconocimiento, “ya que el nombre propio es indefinible, sólo caracterizable (...) no es una descripción que identifica, sino una identificación sin descripción (Lerat 1983, en Pimentel, 1992:114); el nombre propio constituye, en sí mismo, una descripción en potencia (Pimentel, 2001). El nombre propio, sea de una ciudad como el de una persona, es un elemento

lingüístico de alto valor referencial y por ello suele usárselo para crear una ilusión de la realidad que exige, por parte del lector, la identificación, el reconocimiento de esa realidad.

Dadas estas características del texto descriptivo podemos decir que uno de los problemas que se enfrenta el *descriptario* es reconocer un saber ya conocido o aprender un saber nuevo, actividades diferentes a la de comprender que requiere la estructura narrativa (Adam y Petitjean, 1989).

El problema a resolver por los niños, cuando se trata de escribir textos descriptivos, es decidir qué elementos seleccionar del objeto, lugar o suceso referido y cómo organizarlos jerárquicamente. Se trata de un saber ya conocido por el niño -autor descriptario-, puesto que el tema al que se refieren en cada epígrafe es de hechos vividos, lugares donde habita, personas con las que mantiene algún parentesco y sobre sí mismos. Sobre esto, destacamos palabras de Hamon, quien sostiene que “la descripción constituye una especie de recordatorio o memorándum” (Hamon, 1981:12).

3.2. Textos explicativos

Conceptualmente, el discurso explicativo se caracteriza por la relación entre fenómeno a explicar (explanandum) y fenómeno explicante (explanans). Se distinguen así diferentes tipos de explicaciones según la relación establecida: la explicación causal (que permite la predicción), la explicación funcional y la explicación intencional.

Desde el uso corriente, Charaudeau y Maingueneau (2005) sostienen que el término explicación se refiere a secuencias interactivas o segmentos de discurso entre los actantes (locutores humanos) que se suceden a preguntas de diversa índole, por ejemplo, cuando algo no es comprendido, y en consecuencia, ante la demanda de definición, de traducción, de paráfrasis o de interpretación; o ante la demanda de relato, o de esclarecimiento de una teoría a fin de llenar un vacío de conocimiento. También, cuando la secuencia interactiva es generada por la demanda de instrucciones de uso o de demostración práctica cuando no se sabe cómo actuar y posibilita resolver una duda. La explicación, según los autores citados,

“se la puede definir, de manera general y ambigua como una actividad cognitiva, lingüística, interaccional, desencadenada por el sentimiento o la expresión de una duda, una ignorancia, una perturbación en el curso normal de la acción o un simple malestar” (Charaudeau y Maingueneau 2005: 259).

En otras palabras, la explicación es un texto que satisface una necesidad cognitiva al llenar un vacío de conocimiento sobre alguien o algo, al aplacar una duda y desencadenar procesos de comprensión y de intercomprensión de la realidad.

Situándonos en el discurso explicativo de transmisión de conocimientos, el mismo es analizado por Charaudeau y Maingueneau (2005) desde tres puntos de vista: el sintáctico, el enunciativo y el cognitivo–discursivo. En el plano sintáctico, el verbo explicar descansa sobre la base de tres actantes, de los cuales dos son animados (A explica algo a B); o bien sobre la base de dos actantes no animados (X

explica Y) que enlaza fenómenos, hechos o procesos por una relación de tipo causa y efecto. El primer tipo de relación en la que descansa el verbo explicar se caracteriza por la asimetría en el plano de los conocimientos entre los actantes. El segundo tipo de relación se presenta con mayor asiduidad en el campo de las ciencias, de las explicaciones científicas.

Desde el plano enunciativo el acto de explicar puede situarse en dos posiciones diferentes: en la posición de transmitir conocimientos, resulten propios o producidos por otros, o en la posición de testigo, que sería propia de los discursos científicos.

Finalmente, desde el punto de vista cognitivo-discursivo se trata de hacer observable las funciones de la explicación y sus formas, sea porque

“...explicar puede anticipar una demanda de clarificación sobre un término o un referente (¿Qué quiere decir esto?, ¿Qué es esto?), o bien una demanda sobre una conducta a tener, los procedimientos a seguir o la cronología de las acciones a realizar (¿Cómo funciona esto?, ¿Cómo se hace?), o incluso puede responder a una interrogación sobre las razones de los hechos, fenómenos o acciones (¿Por qué esto sucede así?, ¿Cómo es posible?)...” (Charaudeau y Maingueneau, 2005:261).

Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999) sostienen que la explicación parte de un supuesto previo, la existencia de información, entendida como un conjunto de datos sobre un tema que los sujetos obtienen por la vía de la experiencia o de la reflexión y que lo adquieren de manera directa o indirecta. Las autoras afirman: “que un discurso esté orientado fundamentalmente a proporcionar información implica que se use el lenguaje con una función referencial -que se centre en el objeto tratado- y que predomine sustancialmente sobre las demás funciones (expresiva, directiva, argumentativa o fática)” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999:307). Asimismo, agregan que la comunicación de una información se asocia normalmente a la objetividad, la neutralidad y la verdad, puesto que cuando solicitamos información requerimos que la misma se base en un conocimiento de la realidad y que sea fiable.

Como fenómeno discursivo, las autoras señalan que la explicación consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar y por tanto, presupone un conocimiento que, en principio, no se cuestiona y es tomado como punto de partida. El contexto en que tiene lugar (sea en textos orales como escritos) es de un sujeto poseedor de un saber y un interlocutor en posición de interpretarlo a partir del conocimiento que posee pero que necesita aclaración. Por ello, la relación que se establece entre ambos interlocutores resulta asimétrica en términos de que hay un desfase entre quien es poseedor de la información porque tiene acceso a la misma y quien no la posee.

En los textos, las secuencias explicativas no suelen presentarse de manera homogénea sino en combinación con otras, como la descriptiva y argumentativa. Asimismo, en general, el discurso explicativo, al suponer la posesión de un conocimiento, otorga autoridad y prestigio a quien lo emite y, consecuentemente, genera cierto poder de convencer y de obtener adhesión.

La explicación se caracteriza por su relación con la información y el conocimiento y en su intento de clasificación ha recibido diferentes nomenclaturas, por ejemplo, texto informativo (Cambettes y Tomassone, 1988, citado en Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999), textos con base textual expositiva (Ciapusio, 1994:79-80, comentando el modelo de Werlich) y secuencia explicativa (Adam, citado en

Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999). A pesar de esta diversidad de modos de denominar la explicación, los textos explicativos se caracterizan por presentar una serie de procedimientos, como la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación. El objetivo de la explicación es construir el conocimiento y transmitir la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad. Considerando el supuesto previo de existencia de información al que se refieren Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999), la explicación no tiene por propósito convencer ni influir en el comportamiento del destinatario, sino cambiar su estado epistémico.

En nuestro corpus hallamos que algunos de los epígrafes referidos al „nombre’ resultan producciones con base temática explicativa. Los niños organizan el contenido referido de diversas maneras: algunos textos explicitan el significado del nombre propio y agregan informaciones referidas tanto al origen del nombre (texto 221), a los motivos o a los modos de elección del mismo (texto 222 y 223 respectivamente). En otros casos, la producción resulta una combinación de estas informaciones (texto 224).

Texto 221

TRANSCRIPCIÓN DE VF
AYELÉN “ MI NOMBRE SIGNIFICA LA ALEGRIA // SONRISA DE LA ALEGRIA , MI NOMBRE ES // DE UN PUEBLO MAPUCHE ”.
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
AYELÉN “ mi nombre significa la sonrisa de la alegría , mi nombre es de un pueblo mapuche ” .

EPx_AYELÉN_3_GA_pareja con Omar_EAlf_VCP_
VF_Transcripción_Normalización_NOMBRE

Texto 222

TRANSCRIPCIÓN DE VF
GISELA “ MI NOMBRE SE SIGNIFICA , PRENDA DE // FELICIDA . ME PUSIERON GISELA POR QUE // MAMÁ LE GUSTA Y A MI MAMÁ LE // GUTA-GUSTA - Y MARISOL POR QUE // HAY UNA FLOR LLAMADA GIRASOL “
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
GISELA “ mi nombre significa , prenda de felicidad . me pusieron Gisela porque a mi mamá le gusta y Marisol porque hay una flor llamada Girasol ”

EPx_VF_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_NOMBRE⁴¹

⁴¹ Tipo de fuente original: cursiva.

Texto 223

TRANSCRIPCIÓN DE VF
BRAIAN SENIFICA HOMBRE MUY FUERTE //// LO SACARON DE UNA REVISTA DE // BVEBVE
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
BRAIAN significa hombre muy fuerte //// lo sacaron de una revista

EPx_VF_BRAIAN_3_GA_pareja con Juan Ignacio_EAlf_VCC_VF_
Transcripción_Normalización_NOMBRE

Texto 224

TRANSCRIPCIÓN DE VF
PAULA “ A MI ME / PUSIERON ESE NOMBRE POR QUE ^{MI} ABU - // ELA . MI NOMBRE SINGN SE ^I GNIFICA : LATINO // MUJER DE BAJA ESTATURA - “ MI NOMBRE // VIENE DE LA-TINO . ”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
PAULA “ a mi me pusieron ese nombre por mi abuela . mi nombre significa : mujer de baja estatura mi nombre viene de latino . ”

EPx_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_NOMBRE

Los ejemplos transcriptos constituyen sólo algunos de los textos hallados en nuestro corpus en que los niños deciden explicar el significado de su nombre, por ejemplo, “Sixto „significa el amable””; “Daniel „significa Dios me juzga””; “Elías „significa „instrumento de Dios””, entre otros. Se trata, principalmente, de textos producidos por los niños que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia. Pensamos que los motivos que llevan a los alumnos a explicar el significado de su nombre se vincula con las posibilidades de haber transitado por situaciones de lectura de textos informativos y testimonios de niños de diversas partes del mundo, y de situaciones de dictado al maestro de producción de su “página personal”. En ambas situaciones, tanto en las de interpretación como de producción, el docente ha efectuado reiteradas intervenciones vinculadas al significado de los nombres y sobrenombres de los niños que se ha leído su testimonio. Por ejemplo, cuando la docente lee a los niños el testimonio de „Houda”⁴², una de las intervenciones previstas a efectuar es la siguiente: “Voy a volver a leer a ver si Houda es un sobrenombre. (Lee) *Mi nombre se escribe así en escritura arábica. Significa „guía”*”. Tal como mencionamos, este modo de intervenir es realizado durante las sesiones de lectura por parte del maestro y por sí mismos, y la producción

⁴² Testimonio del libro Sue Copsey, S.,recop. y edic., & Colín, R.,trad. (1995). *Niños como yo*. Inglaterra: Dorling Kindersley Limited (pág. 40-41).

del testimonio de la docente por situación de dictado, situaciones por las que sólo transitaron los niños que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia. Remarcamos que las planificaciones de las situaciones didácticas por las que transitaron los niños dan cuenta de otras intervenciones vinculadas al significado del nombre (ver „Capítulo 1-Anexos’, Textos I y II).

En otros casos, también en los epígrafes referidos al „nombre’, los niños explican quiénes fueron los sujetos que seleccionaron su nombre (texto 225), los motivos de elección (texto 226) o la combinación de ambos tipos de informaciones (texto 227).

Texto 225

TRANSCRIPCIÓN DE VF
ABIGAIL MIMAMAMEPUSOENO ^B RE //// ABI
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
ABIGAIL mi mamá me puso el nombre //// Abi

EPy_ABIGAIL_2_GB_pareja con Lucas_ETr_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_NOMBRE

Texto 226

TRANSCRIPCIÓN DE VF
KEVIN A ^L % LA MAMÁ DE KEVIN //// LE GUSTO EL NOBRE . KEVIN
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
KEVIN a la mamá de Kevin //// le gustó el nombre .

EPx_KEVIN_3_GA_pareja con Leonel_ETr_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_NOMBRE

Texto 227

TRANSCRIPCIÓN DE VF
JUAN “ AMI ME SACARON EL NOMBRE DE MI // PAPA PORQUE MI PÁPÁ SE LLAMA // TAMBIEN SE LLAMA / JUAN MI MAMA // P ME PUSO JUAN Y MI PAPA GABRIEL . ”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
JUAN “ a mi me sacaron el nombre de mi papá porque mi papá también se llama Juan mi mamá me puso Juan y mi papá Gabriel . ”

EPx_JUAN_3_GB_pareja con Lautaro_EAv_VCC_VF_
Transcripción_Normalización_NOMBRE

Como ya mencionamos, algunos de los textos explicativos son producidos por los niños en los epígrafes referidos al nombre. Quienes organizaron la información de este modo son todos los niños con nivel de escritura avanzado, seguidos por los niños con nivel alfabético y, en menor medida, las parejas de niños de nivel en transición.

Asimismo, encontramos explicaciones en la totalidad de los epígrafes referidos al 'lugar de procedencia de la familia'.

Texto 228

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>" MIS ABU^F LOS DE PARTE DE MI MAMA ^{BINIERON} EN DE EL DE EN // TRE RÍOS Y DE MI PAP^PÁ DE ITALIA , MIS // PAPÁS YA ESTABAN ACA , YO TAMBI // EN " .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>" mis abuelos de parte de mi mamá vinieron de Entre Ríos y de mi papá de Italia , mis papás ya estaban acá , yo también " .</p>

EPx_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA

Texto 229

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>%%% MISA ERREMANO VINODE // %%% FOMOSA Y DE PAPA TO TAMI // %%% BIENE DE FOMOSA Y MAMÁ // %%% EN DEPR^{AU}UAAI</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>mi hermano vino de Formosa y de papá también viene de Formosa y mamá de Paraguay</p>

EPy_PRISCILA_1_GB_pareja con Florencia_ETr_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA

Una posible razón de que todas las parejas de niños efectuaran explicaciones en los epígrafes referidos al lugar de procedencia de la familia es por lo que Heinemann y Viehweger (comentado por Ciapusio, 1994:118-121) denominan 'esquema de formulación prototípico', al que nos hemos referido al inicio de este apartado. En este caso, pareciera que la forma de enunciación que encabeza el epígrafe, concretamente el interrogante '¿De dónde viene mi familia?', ha generado que el productor no sea

absolutamente libre en su formulación y por tanto, su producción proporcione una respuesta ante una demanda de relato, retomando, en algunos casos, el tema y el verbo explicitado en el mismo interrogante y agregando o no información. En otras palabras, previo a las situaciones de escritura por sí mismos de la “página personal” no se realizaron lecturas ni comentarios vinculados a la producción de textos explicativos en este tipo de epígrafe y por ello, es que consideramos aquí que la fórmula de inicio del texto condiciona el modo de organizar el discurso por parte del escritor.

3.3. Textos narrativos

Cuando desarrollamos los textos descriptivos adelantamos algunas características de los textos narrativos. Uno de los rasgos que determinan la dirección narrativa de los textos, y que mencionamos con anterioridad, es la sucesividad temporal. Siguiendo a Dorra (1989), la narración da cuenta del objeto a lo largo de su desarrollo o de la sucesión de estados. Mientras que en la descripción enumeramos propiedades y cualidades de los objetos que pretendemos describir, en la narración nos referimos a hechos que se suceden en un orden temporal. Narrar es dar cuenta de una transformación y por ello los verbos de la narración señalan cambios en el pasado (imperfecto/indefinido). La estructura textual temporal es dominante en los textos narrativos. Dorra sostiene:

“La narración implica no sólo un desarrollo de secuencias sino sobre todo que ese desarrollo es la evocación constante de la avanzada y el riesgo. Lo que la narración procura es precisamente un efecto de riesgo: cada punto de su avance es una nueva incertidumbre. La idea de la narración se asocia naturalmente al efecto de búsqueda, de suspenso y aun al de zozobra. Narrar (o leer una narración) es ir en busca de un desenlace que, venturero o aciago, justificará la travesía entera” (Dorra, 1989:266).

Si bien Dorra marca rasgos característicos de los textos descriptivos y narrativos, sostiene que son funciones de un mismo discurso que denomina discurso narrativo-descriptivo. El autor explicita que no se puede contar sin describir y que, por ende, no es posible informar de un suceso sin incitar una imagen del mismo.

Desde el análisis del discurso, Charaudeau y Maingueneau (2005) sostienen que para que haya relato tiene que haber representación de una sucesión temporal de acciones, luego una transformación de ciertas propiedades iniciales de los actantes y finalmente, que una puesta en intriga estructure y de sentido a esa sucesión de acciones y transformaciones. Según los autores, esta última propiedad es la que diferencia un relato propiamente dicho de una descripción o una relación de acciones.

Dado que los textos que produjeron los niños tienen por referencia a una situación común a hablante y oyente que resulta única y real y no una situación “creada” (Werlich), clasificamos como textos narrativos aquellos que presentan acciones sucesivas. De esta manera, nos alejamos de la puesta en intriga y nos centramos en la temporalidad. Pimentel (1992) se refiere a una triple temporalidad que tiñe la realidad narrativa: el tiempo del discurso surgido de la sucesividad del lenguaje,

el tiempo de la historia y el tiempo que dista entre el acto de narrar y el hecho narrado, es decir, la posición temporal del narrador con respecto al relato (1992, p.109).

Desde el punto de vista del narrador, el acto de narrar es un modo de transmitir vivencias y experiencias; desde el punto de vista del lector, podemos decir que la triple temporalidad que sostiene Pimentel orienta el acto retrospectivo-prospectivo de la lectura de las narraciones (Adam y Petitjean, 1989).

Son muy pocos los textos producidos por los niños que se caracterizan por ser un relato ordenado de sucesos reales que guardan una relativa coherencia entre los segmentos informativos. La temporalidad se advierte en el uso del tiempo verbal *pretérito imperfecto retrospectivo* que hace referencia a una acción anterior al momento en que se narra y que, semánticamente, corresponde con los pretéritos imperfecto y perfecto simple del indicativo.

Texto 230

TRANSCRIPCIÓN DE VF
IDPEOSPIADAIOSICRIS// % % % % % TIAN CRISTIAN %%% IFAIASPLBAPOE// %%% ISAUELADCRISTAN // %%% L DOIAUELALUSLU // %%% Q CRISTIAN
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
CRISTIAN la familia se peleaba por el nombre y su abuela de Cristian ordenó y abuela le puso Cristian y después no se pelearon más y dijo sí Cristian

EPy_CRISTIAN_1_GA_pareja con Agustina_ETr_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_NOMBRE

Texto 231

TRANSCRIPCIÓN DE VF
AGUSTÍN %%% AGUSTÍN - //// %%% LA MAMA DEAGUSTIN //// %%% MIRO LA TELE Y ENCOT(X)RO // %%% O UN BEBEBE //// %%% P Y VIO UN NOMBRE // %%% Y QUESELLAMAAGUSTIN
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
AGUSTÍN la mamá de Agustín //// miró la tele y encontró un bebé //// y vio un nombre y que se llama Agustín

EPy_AGUSTIN_2_GA_pareja con Miguel_ETr_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_NOMBRE

Sobre el total del corpus, cuatro son los textos que clasificamos como narrativos por presentar, al menos, la sucesividad de dos acciones. Se trata de textos producidos, mayormente, por parejas de niños con nivel de escritura en transición (3 parejas) y uno por niños que presentan escrituras alfabéticas.

3.4. Tipo de textos y variables de estudio

Efectuando un análisis de los textos en relación a nuestras variables de estudio (nivel de escritura, variaciones de las situaciones de revisión, grupo de pertenencia a la secuencia y contenido referencial de los epígrafes) hallamos las siguientes relaciones:

- Casi la totalidad de los niños, independientemente del **nivel de escritura**, produjeron todos los tipos de textos, mayormente descripciones y explicaciones. La diferencia en relación a las parejas de niños según su nivel de escritura y los tipos de textos producidos resulta mínima (ver Tabla 204 al final de este apartado). Una sola pareja de niños perteneciente al „grupo B’ de la secuencia, que transitó por la variación de revisión corrección colectiva (VCC) y de nivel de escritura en transición produjo únicamente descripciones. En relación a los textos con dirección narrativa hemos mencionado que sólo cuatro parejas de niños produjeron narraciones, tres corresponden a parejas de niños con nivel de escritura en transición y una con nivel alfabético. Si bien sabemos que en lengua oral la narración es la primera estructura de relato, también sabemos que al ingresar a la escuela las posibilidades de organizar el discurso se amplían dadas las oportunidades que tienen los niños de transitar por situaciones de interpretación y producción e intercambio entre pares y maestro alrededor de los textos. De esta manera, la posibilidad de que los niños, principalmente los que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia, produzcan descripciones y explicaciones, muestra la potencialidad de la escuela respecto a la ampliación de modos de organizar la información en diversos tipos de textos, sin anclarse, tal como dijimos, en la primera estructura de lengua oral, la narrativa⁴³.
- Respecto a las **variaciones en las situaciones de revisión**, no hallamos vinculaciones. Considerando las versiones iniciales y finales de las producciones hemos encontrado que la revisión no afecta a la estructura del texto. En otras palabras, cuando los niños se posicionan en situación de revisión no trabajan sobre el tipo de texto, sino que las modificaciones que realizan son en el plano léxico, sintáctico u ortográfico. Esto confirma investigaciones precedentes (Castedo, 2003) que revelan que los niños, durante la práctica de revisión, se ocupan, mayormente, de realizar modificaciones en la posición del enunciador y en la puntuación que en la organización discursiva de los textos.

⁴³ Sobre la noción de narrativa Bruner (1997) sostiene que es una reflexión sobre la condición humana, puesto que “...nuestra experiencia de los asuntos humanos viene a tomar la forma de las narraciones que usamos para contar cosas sobre ellos” (1997, p.152).

- En relación al **grupo de pertenencia a la secuencia** (denominado „grupo A’ a las parejas de niños que participaron de sistemáticas sesiones de lectura por parte del docente y por sí mismos, y de situaciones de producción colectiva del testimonio del docente previo a la producción de su “página personal”; y „grupo B’ a los niños que no participaron de las situaciones de lectura ni de producción colectiva del testimonio del docente), hallamos que los niños pertenecientes al „grupo A’ produjeron mayor número de textos con base temática explicativa respecto a los niños del „grupo B’. Consideramos que una posible explicación de ello es la posibilidad de transitar por situaciones de lectura y producción de textos de misma estructura y contenido referencial previo a las situaciones de escritura de la “página personal” que tuvieron los niños del „grupo A’. En otros términos, consideramos que las situaciones didácticas de lectura e intercambio de opiniones sobre los textos y alrededor de los mismos, y de escritura por dictado al docente, abre posibilidades de producir diferentes tipos de textos, aún aquellos cuyo modo de organizar la información resultan complejos, tales como las explicaciones y también las descripciones.
- Finalmente, en la relación a tipos de textos producidos y **contenido referencial de los epígrafes** es donde hallamos mayores vinculaciones. Algunas de estas relaciones se vinculan con el tema del epígrafe en sí mismo, y en otros casos, con el modo en que es iniciado el epígrafe, esto es, por la fórmula de inicio que es propuesta por el editor de la “página personal”: algunos epígrafes iniciados con título („El barrio’, „nombre’), otros con un título a modo de pregunta („¿De dónde viene mi familia?’) y otros con frases de iniciación („... vive con’).
 - En los epígrafes referidos al „nombre’ y a „El barrio’ hemos encontrado diferencias respecto a las bases temáticas de los textos producidos por los niños. Ambos tipos de epígrafes son iniciados con misma enunciación, un título: nombre del niño, por ejemplo „Gisela’ y „El barrio’. En el epígrafe „nombre’ hallamos 6 textos con base temática descriptiva, 14 textos explicativos y 4 narraciones. En el epígrafe „El barrio’ la diferencia se acentúa entre los textos descriptivos y explicativos, pues 19 textos del corpus son descriptivos, uno explicativo y ninguno narrativo. Consideramos que esta diferencia en que los niños hayan producido mayor número de explicaciones en los epígrafes cuyo tema es el „nombre’ (epígrafe que, como ya mencionamos, presenta una fórmula de inicio igual que el epígrafe „El barrio’), es porque los niños se hallan forzados en explicar lo que ya está descripto por el nombre. En otras palabras, no resulta posible describir el nombre, dado que el nombre propio constituye una descripción en sí misma. Respecto a las narraciones, son los únicos 4 textos del corpus que presentan esta base temática y su producción no parece tener relación con nuestras variables de estudio, sólo podemos decir que resultan coincidentes con el tipo de epígrafe.
 - No hay ejemplos de explicaciones en los epígrafes referidos al „nacimiento’, a „gustos en las comidas’ y a „los integrantes de la familia con quien vive’. En estos tres tipos de epígrafes los niños siempre produjeron descripciones. Consideramos que la razón de ello no se

vincula con el contenido referencial del epígrafe sino por el tipo de fórmula de inicio propuesta por el editor de la “página personal”. La entrada „Nací en...” invita al productor del texto a denominar una localización y una posible expansión describiendo el momento. De igual modo, las entradas a los epígrafes „A... le gusta comer’ y „... vive con’ invita a hacer una enumeración, que puede resultar simple o con expansión, como sucede mayormente en los epígrafes „... vive con’.

- Siguiendo con las descripciones, el epígrafe „El barrio’ le sigue casi con exclusividad. Como dijimos cuando nos referimos a la diferencia entre este tipo de epígrafe y el referido al nombre, el título „El barrio’ parece invitar a una descripción del lugar y no a una explicación. Si bien algunas cualidades del objeto „barrio’ pueden o merecen ser explicadas, los niños se paran en la sola mención de esa cualidad. Hallamos un sólo texto explicativo, en donde el autor del texto explica las cualidades que le atribuye al lugar referido (el barrio).
- Como dijimos con anterioridad, las descripciones son excepcionales en el epígrafe referido al „nombre’. Se trata de seis parejas de niños que produjeron textos con base temática descriptiva en este epígrafe. De las seis parejas, cinco pertenecen al „grupo B’ de la secuencia. Pensamos que una posible razón es la ausencia de lectura y producción de textos de misma estructura y contenido referencial antes de la situación de producción por sí mismos de la propia “página personal”.
- En el epígrafe referido a „Lugar de procedencia de la familia’ la totalidad de los niños realizaron explicaciones, con independencia al nivel de escritura y al grupo de pertenencia a la secuencia. En estos epígrafes no hay ningún texto en que el autor no proporcione una explicación. Consideramos que la pregunta „¿De dónde viene mi familia?’ lleva a explicar, pues el autor del texto está obligado a responder a una demanda de relato.

En relación a lo anterior, subrayamos que las fórmulas de iniciación de cada epígrafe que conforman la “página personal” y que fueron preestablecidas por el editor, resultan relevantes al momento de la producción por sí mismos de los testimonios. Consideramos que el material de escritura, en términos de los modos en que le es presentado al escritor, parece funcionar como variable de la situación didáctica promoviendo escrituras de diferentes características. De esta manera, remarcamos que tanto las situaciones de lectura mediada y por sí mismos, y de dictado al maestro de textos de similares características y contenido referencial al que luego los niños tienen que producir por sí mismos, como el material que se proporciona a los niños para la producción de su propio testimonio, resultan importantes desde el punto de vista didáctico, en términos de condicionar los modos de organizar el discurso.

Las siguientes tablas muestran la distribución de los textos en las tres bases temáticas analizadas según las parejas de niños discriminados por grupo de pertenencia a la secuencia didáctica (Tabla 204) y el tipo de epígrafe (Tabla 205).

Tabla 204
Textos discriminados por bases temáticas y parejas de niños según
grupo de pertenencia a la secuencia didáctica
n= 136 textos (VF)

Bases temáticas	nº de parejas de niños		nº de textos		nº de textos
	„grupo A’	„grupo B’	„grupo A’	„grupo B’	
Descripciones	14 parejas (de 14)	10 parejas (de 10)	55	40	95
Explicaciones	14 parejas (de 14)	9 parejas (de 10)	25	12	37
Narraciones	2 parejas (de 14)	2 parejas (de 10)	2	2	4

Tabla 205
Textos discriminados por bases temáticas y tipo de epígrafe
n= 136 textos (VF)

Título del epígrafe	Bases temáticas			nº de textos
	Descripciones	Explicaciones	Narraciones	
‘Juan’ (nombre del niño)	6	14	4	24
„El barrio’	19	1	0	20
„A ... le gusta comer’	22	0	0	22
„¿De dónde viene mi familia’?	0	22	0	22
“Nací en	24	0	0	24
„... vive con	24	0	0	24

4. Textos y puntuación

Del mismo modo que al momento de concebir la secuencia didáctica tuvimos la previsión de que algunos de los textos tuvieran una organización discursiva descriptiva, es que sostuvimos que la puntuación se constituiría en un problema a resolver por los alumnos, no sólo porque en los textos descriptivos con función informativa es posible que aparezcan enumeraciones, aclaraciones y especificaciones, sino porque la necesidad de comunicar diversas informaciones en cada texto (lugar, fecha y modo de nacimiento; modo de elección y significado del nombre; nombre del barrio y características; nombres y roles de los que habitan el mismo hogar; gustos en las comidas...) plantearía la preocupación, por parte del escritor, de saber si es necesario para el lector delimitar los límites de un contenido respecto al otro. Asimismo, tal como planteamos en el capítulo 1 (3.3. „Tipo de datos obtenidos’), algunos epígrafes exigen al escritor el uso de la primera persona del enunciador („¿De

dónde viene mi familia?'), lo que requiere el empleo de algunos signos de puntuación como, por ejemplo, las comillas; y otros son iniciados con comillas (epígrafe „Nació en...'), requiriendo al escritor el uso de estas marcas de puntuación de cierre a modo de completar esta marca de puntuación doble.

Partiendo de entender que la puntuación de un texto es una adquisición tardía, tanto desde una perspectiva histórica de la escritura como en la construcción individual (Ferreiro, 1996; Parkes, 1997; Cavallo, 1998; Saenger, 1998; Castedo, 2003; Zamudio Mesa, 2004), es que nos alejamos de concebir el problema de la puntuación como una cuestión acumulativa y lineal. Entendemos que, como todo objeto de conocimiento, la puntuación es producto de un desarrollo histórico a través del cual los signos conformaron diferentes sistemas de marcas con funciones disímiles. Actualmente, muchas de esas marcas de puntuación subsisten pero en muchos casos con funciones diferentes a las que tuvieron en su origen. Además, una misma marca de puntuación puede servir para fines distintos dependiendo del lugar textual que ocupa y los propósitos que se persiguen. Estas variaciones de la puntuación a lo largo de la historia van de la mano con la evolución de la escritura y, necesariamente, con las diversas destinaciones de los textos y sus propósitos de lectura.

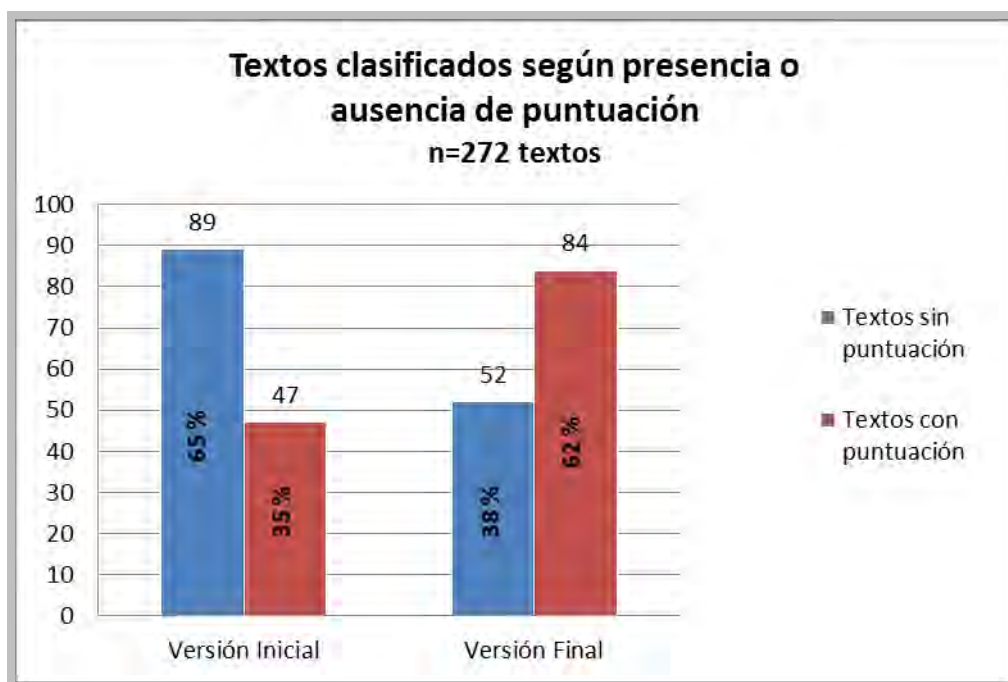
Entender que el surgimiento de la puntuación y su desarrollo a lo largo de la historia se caracteriza por un movimiento multidireccional (Zamudio Mesa, 2004), y que en el siglo XX las diversas formas de marcación de los textos se multiplicaron por el surgimiento y difusión de los medios computarizados de edición (Ferreiro, 1996), nos coloca en posición de concebir a la puntuación como un proceso complejo, en el que saber el repertorio de signos de puntuación y sus funciones según los aspectos normativos no resulta suficiente para quien se ubica en el rol de escritor. Desde esta perspectiva es que analizamos las diversas maneras en que los niños usan la puntuación para dar indicaciones al lector acerca de cómo interpretar los textos.

Del total del corpus (n=272) sólo analizaremos en este apartado las versiones finales (n=136) a fin de determinar la cantidad de textos que presentan puntuación y su discriminación según el tipo de marcas y el nivel de escritura de los niños. Sólo tomaremos las primeras y segundas versiones de los textos y analizaremos las diferencias cuando centremos el estudio en la posible relación entre las sesiones de lectura del mismo tipo de género previo a la situación de producción y en el estudio de las variaciones de las situaciones de revisión en el uso de marcas de puntuación.

Para el análisis tomamos las siguientes marcas de puntuación: coma, punto final, punto y seguido, comillas, dos puntos y los signos de interrogación que son usados en dos oportunidades por dos niños que componen la muestra. Excluimos aquí el estudio de las marcas no plenas de puntuación como la separación de palabras o la bajada intencional de línea gráfica.

La primera distinción que hemos realizado ha sido discriminar los textos según los que presentan puntuación (textos CP) y los que no presentan ningún tipo de marca (textos SP), tanto en las versiones iniciales como en las finales.

Gráfico 201



A partir de los datos representados en el gráfico anterior, advertimos que del total de versiones iniciales (136 textos), más de la mitad de los textos carece de marcas de puntuación plenas, precisamente un 65% de los textos. En las versiones finales este dato se invierte, puesto que 84 textos (62%) presentan algún signo de puntuación. Esto nos permiten validar hallazgos precedentes (Castedo, 2003) vinculados a la relación entre la posición de revisor y la introducción de marcas de puntuación. Ahora bien, este dato no nos ayuda a entender qué marcas de puntuación usan los niños y los lugares donde las ubican.

En el estudio realizado por Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo (1996) a propósito de renarraciones de niños (estudio que ya hemos referido en el capítulo 1), se observó que los textos infantiles presentan un proceso similar al del desarrollo histórico de los signos de puntuación. Las autoras sostienen:

“...la puntuación de los textos infantiles pareciera progresar de los límites extremos del texto hacia el interior del mismo (o sea, textos con mayúscula inicial y punto final exclusivamente vs. textos que, además, presentan alguna puntuación interna) (...); cuando se utiliza la puntuación en el interior del texto ésta tiende a concentrarse dentro y alrededor de los fragmentos de discurso directo (...); otros micro-espacios textuales aparecen como zonas de concentración de la puntuación: listas de elementos de la misma categoría (sustantivos, onomatopeyas)...” (Ferreiro, 1996:134-135).

Siguiendo este hallazgo es que nos detuvimos en distinguir los textos que presentan puntuación interna de los que sólo presentan como marca de puntuación el punto final y pusimos en relación estos datos con nuestras variables de estudio: nivel de escritura, pertenencia al grupo de la secuencia, variación en las situaciones de revisión y contenido referencial de los epígrafes.

Gráfico 202



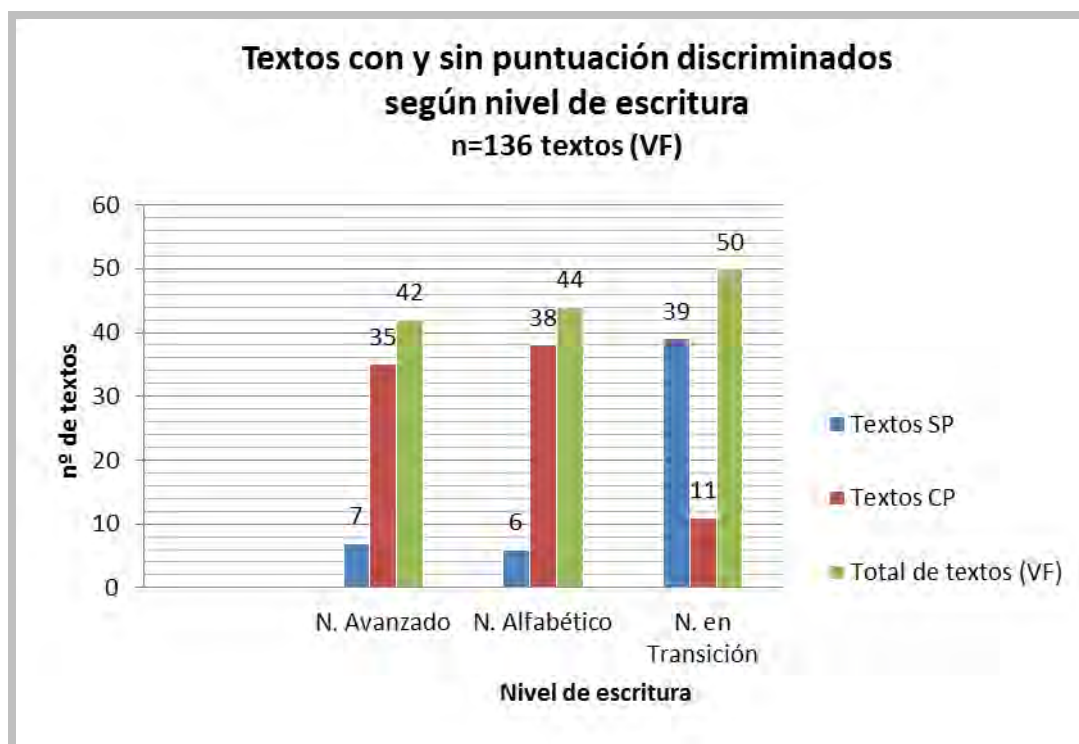
Sobre el total de textos en versiones finales producidos por los niños denominados B de cada pareja (n=136), 62 textos presentan alguna marca de puntuación interna y 22 sólo punto final, representado el 46% y el 16% respectivamente.

El análisis de los datos discriminados según *nivel de escritura* (nivel avanzado, alfabético y en transición) muestra que quienes más puntúan los textos son los niños que han adquirido la base alfabética del sistema de escritura. Más de la mitad de los textos que presentan marcas de puntuación corresponden a estos niños: un 41,66% de los textos con puntuación corresponden a las parejas de niños que integran el grupo denominado nivel de escritura avanzado, un 42,23% a los niños del grupo nivel alfabético y el 13,09% restante a los niños con escrituras en transición. La siguiente tabla muestra estos datos en número de textos y el gráfico, los valores expresados en porcentajes.

Tabla 206
Textos con y sin puntuación discriminados según nivel de escritura
n=136 textos (VF)

Nivel de escritura	Textos con puntuación (Textos SP)	Textos sin puntuación (Textos CP)	Total de textos
Nivel Avanzado (EAv)	7	35	42
Nivel Alfabético (EAlf)	6	38	44
Nivel en Transición (ETr)	39	11	50
Total	52	84	136

Gráfico 203



Poniendo en relación estos datos con la diferencia establecida respecto al empleo de marcas de puntuación interna y de sólo punto final, vemos que del total de textos (22 textos) que sólo presenta punto final como marca de puntuación, un 41% de estos textos fueron producidos por niños con escrituras en transición y mismo porcentaje por niños con escrituras alfabéticas; el 18% corresponde a niños cuyas escrituras son de nivel avanzado.

Si bien el alcance de la escritura convencional en sentido estricto no es condición suficiente para el uso adecuado del sistema de puntuación (Teberosky, 1992), estos datos nos permiten confirmar investigaciones precedentes (Ferreiro, 1996; Vieira Rocha, 1995; Castedo, 2003): quienes están más próximos a la escritura convencional puntúan sus textos y la tendencia a introducir marcas de puntuación en los textos resulta desde afuera hacia adentro, esto es, de los límites extremos del texto hacia el interior del mismo.

Considerando la variable *variación en las situaciones de revisión* (revisión diferida -VRD-, corrección colectiva -VCC- y corrección entre pares -VCP), y poniendo en relación las diferencias entre primera versión (VI) y versión revisada (VF), los datos muestran que, en relación a las producciones de la primera versión, en las tres variaciones los niños introducen marcas de puntuación en la situación de revisión, es decir, la sola situación de revisión del texto incide en la introducción de marcas de puntuación (Castedo 2003; Castedo y Waingort 2003). Sin embargo, pareciera que la VRD incide menos en la introducción de marcas de puntuación que la VCC y VCP, pues sobre la totalidad de textos correspondientes a cada variación de las situaciones de revisión (n=47 en el grupo VRD; n=44 en el grupo VCC y n=45 en el grupo VCP), el 42,55% de textos puntuados corresponden a la VRD, y el 75,00% y 68,88% a VCC y VCP, respectivamente. En otras palabras, si bien la sola situación de revisión favorece

la introducción de marcas de puntuación en los textos, remarcamos que la posibilidad, por parte de los niños, de transitar por situaciones de corrección colectiva y entre pares de textos ajenos entre la producción de la primera versión y la revisión del propio texto, favorece aún más la marcación de los escritos con signos de puntuación. De esta manera, consideramos que las situaciones didácticas por las que transitan los niños vinculadas al uso y reflexión entre pares o entre pares y el maestro, incide en el empleo de marcas de puntuación.

La siguiente tabla muestra los datos porcentuales de textos con puntuación según cada versión de escritura y variación de la situación de revisión. Entre paréntesis se especifica el número de textos.

Tabla 207
Textos CP discriminados según versión de escritura y
variación de las situaciones de revisión
n=272 textos (VI y VF)

Versión de escritura	Variación 1 VRD	Variación 2 VCC	Variación 3 VCP	Total de textos CP en %
	Textos CP en %	Textos CP en %	Textos CP en %	
VI	19,14 (9)	43,18 (19)	42,22 (19)	34,55 (47)
VF	42,55 (20)	75,00 (33)	68,88 (31)	61,76 (84)

Respecto a la diferencia entre las primeras versiones (VI) y las versiones revisadas (VF), si bien en los datos se observa que en las tres variaciones de las situaciones de revisión hay aumento de textos puntuados, este incremento difiere según el tipo de variación de las situaciones de revisión por la que transitaron los niños. La siguiente tabla muestra las diferencias porcentuales de textos con puntuación entre las variaciones de las situaciones de revisión.

Tabla 208
Incremento en el porcentaje de textos CP discriminados
por situación de revisión

Variación de las situaciones de revisión	Incremento textos CP
Revisión diferida (VRD)	23,41
Corrección colectiva (VCC)	31,82
Corrección entre pares (VCP)	26,66

En la VRD no sólo el incremento de marcas de puntuación es menor que en el resto de las variaciones de situaciones de revisión (23,41%), sino que también se

observa menor cantidad de textos con puntuación en VI (9 textos CP) que en el resto de las variaciones, pues tomando la totalidad de textos de la situación de producción de VI de cada variación, el 19,14% corresponde a textos puntuados en la VRD, mientras que el 43,18% y 42,22% a las VCC y VCP, respectivamente.

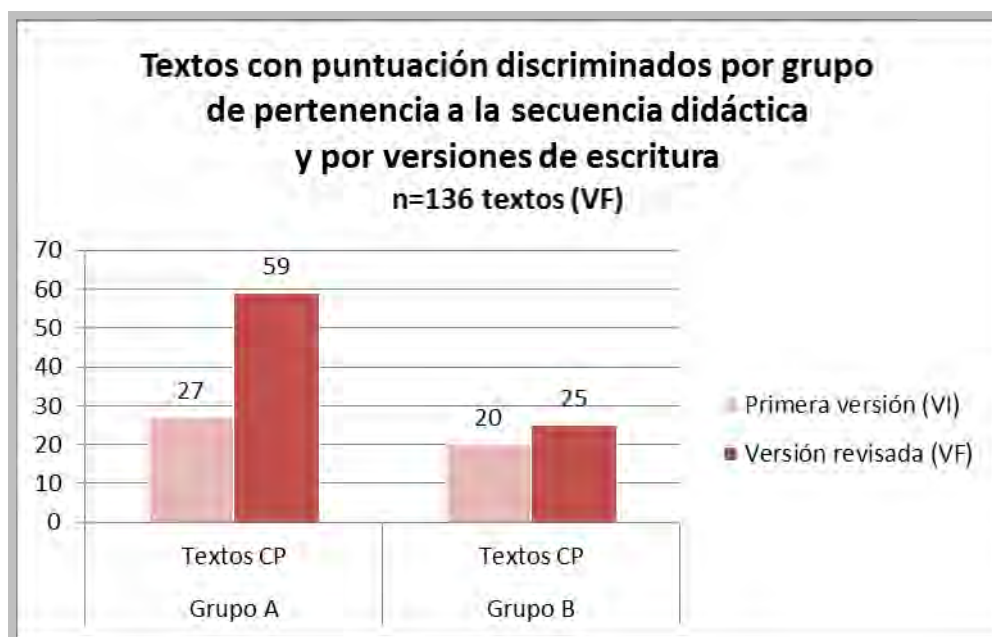
La cantidad de textos puntuados en la VI correspondientes a la VRD y su diferencia respecto al resto de las variaciones se presenta como interrogante de investigación. Inferimos que una posible razón es la relación entre nivel de escritura de los niños y el uso de marcas de puntuación, pues de los niños que transitaban por esta variación de revisión (VRD), la mayoría de ellos fueron evaluados con escrituras de nivel en transición: diez niños con nivel de escritura en transición, sobre dos de escritura de nivel alfabético y cuatro de nivel avanzado (ver capítulo 1, apartado 3.2. „Descripción de la población y muestra”).

En relación al *grupo de pertenencia a la secuencia*, diferenciado por la participación o no de sesiones de lectura por parte del docente y por sí mismos de testimonios y textos informativos sobre niños de diversas partes del mundo y situación de dictado al docente previo a las situaciones de producción por sí mismos („grupo A’ y „grupo B’), vemos que sobre el total de textos puntuados en VF (84 textos CP), los textos correspondientes al denominado „grupo A’ (niños que participaron en sesiones de lectura y lectura por sí mismos, y situación de dictado al docente previo a la producción de su “página personal”) son los que presentan mayor cantidad de marcas de puntuación. De mismo modo que el análisis efectuado respecto a la introducción de variaciones de las situaciones de revisión y su incidencia en la marcación de los textos, subrayamos aquí también la relación entre las situaciones didácticas por las que transitan los niños y el empleo de marcas de puntuación. En este caso, la posibilidad de participar de situaciones didácticas de lectura por parte del maestro y por sí mismos y de dictado al docente favorece la introducción de marcas de puntuación por parte de los niños.

Si bien el número de parejas de niños para cada grupo de pertenencia a la secuencia no es equivalente, generando por tanto diferencias en la cantidad de producciones, esta tendencia se mantiene cuando analizamos el porcentaje de textos que presentan puntuación en relación a la cantidad de textos correspondientes para cada grupo: de 82 textos (VF) producidos por las parejas de niños del „grupo A’, 59 presentan puntuación, representando un 72,95%; y de un total de 54 textos del „grupo B’, 25 presentan marcas de puntuación, constituyendo un 46,29%.

En relación a las diferencias entre VI y VF, vemos que las marcas de puntuación son introducidas en alto porcentaje en situación de revisión, principalmente por las parejas de niños del „grupo A’, pues hay un incremento de signos de puntuación del 24,43% en este grupo, mientras que sólo un 3,81% en el „grupo B’. En el siguiente gráfico se representan los datos que hemos referido.

Gráfico 204



Estos datos resultan interesantes puesto que hasta aquí muestran que existe algún efecto en la producción del texto por la familiarización del mismo a partir de la escucha y la lectura, a través de situaciones donde el maestro lee y los niños leen por sí mismos y situaciones de producción por dictado al maestro. Frente a ello podemos destacar la potencialidad de las situaciones didácticas respecto al empleo de signos de puntuación por parte de niños pequeños en situaciones de producción y revisión de epígrafes.

Poniendo en relación los textos con puntuación (textos CP) con el *contenido referencial de los epígrafes*, no hallamos vinculaciones. Los datos muestran que el contenido no incide en el uso de marcas de puntuación. La siguiente tabla muestra la cantidad de marcas de puntuación en las versiones finales de los textos discriminados según tema de epígrafe.

Tabla 209
Textos discriminados según contenido referencial en VF
n= 136 textos (VF)

Contenido	Textos CP	Textos SP	Total de textos
„JUAN’ (Nombre del niño)	15	9	24
EL BARRIO	13	7	20
"NACÍ EN	15	9	24
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?	13	9	22
...VIVE CON	15	9	24
A....LE GUSTA COMER	13	9	22
TOTAL	84	52	136

En síntesis, las conceptualizaciones de los niños respecto al sistema de escritura se relacionan con el uso de marcas de puntuación, pues la tendencia a usar puntuación interna se incrementa con el nivel de escritura de los niños. La posición que ubica el escritor respecto al texto también favorece el empleo de marcas de puntuación dado que los textos muestran que la puntuación es introducida por el escritor durante la posición de revisor, y que las producciones iniciales contienen escasas marcas gráficas de puntuación: 115 signos de puntuación en 47 textos en versiones iniciales, y 231 marcas de puntuación en 84 textos versiones finales. Asimismo, existen efectos distintos según sea la variación de las situaciones de revisión, pues de las tres situaciones de revisión implementadas, las de corrección colectiva y corrección entre pares presentan mayor relación con la introducción de marcas de puntuación en situación de revisión que la situación de revisión diferida, dato que al momento nos permite poner en relación el efecto de las verbalizaciones sobre la propia acción de puntuar con el uso de esas marcas. Finalmente, pareciera que existe algún efecto en la producción del texto y uso de puntuación por la familiarización del mismo a partir de la escucha y la lectura, a través de situaciones donde el maestro lee y los niños leen por sí mismos, y la escritura por dictado al docente.

Pasemos ahora a analizar los distintos tipos de marcas que presentan los textos a fin de describir el universo de respuestas de los niños en el empleo de los signos de puntuación.

5. Marcas de puntuación usadas por los niños. Los signos de mayor uso

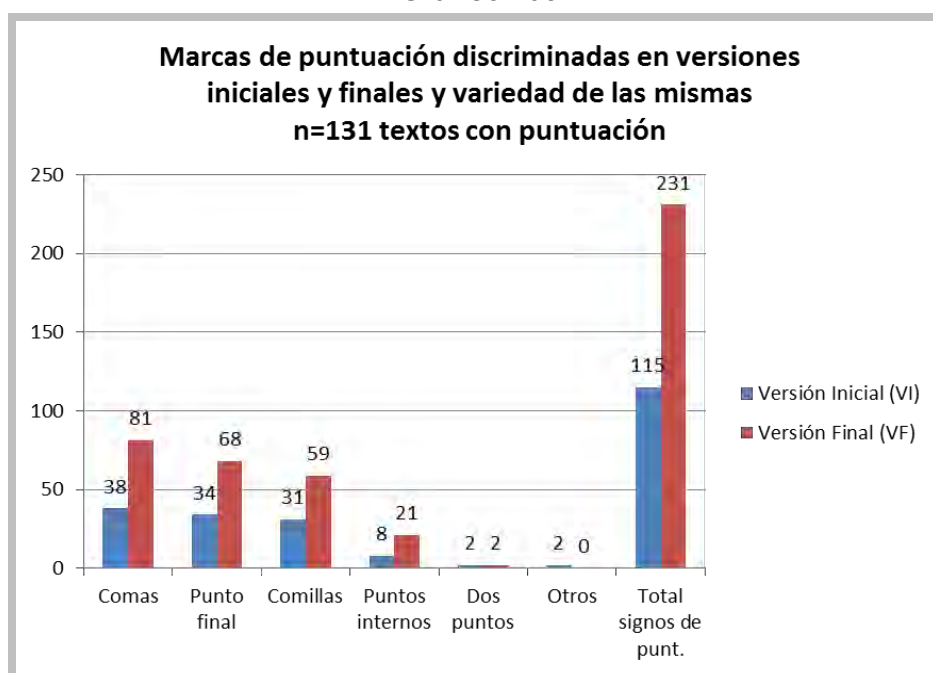
Si bien el uso de la puntuación suele estar condicionada por el tipo de texto, es interesante analizar qué marcas usan los niños para dar indicaciones al lector.

La siguiente tabla y gráfico muestran el total de marcas de puntuación usadas por los niños discriminadas por versiones iniciales (VI) y finales (VF) y variedad de las mismas. Asimismo, la columna „nº de textos’ proporciona el número de producciones que presentan cada una de las marcas de puntuación.

Tabla 210
Tipo y cantidad de signos de puntuación discriminados según versiones iniciales y versiones finales, número de textos en que son usados y cantidad de niños que los emplean

Signos de puntuación	VI	nº de textos	nº de parejas de niños	VF	nº de textos	nº de parejas de niños	Totales parciales de marcas de puntuación
Coma	38	16	9	81	40	13	119
Punto final	34	34	8	68	68	16	102
Comillas	31	17	6	59	34	12	90
Punto y seguido	8	8	6	21	18	10	29
Dos puntos	2	2	2	2	2	2	4
Otros	2	1	1	0	0	0	2
Total de signos de puntuación	115			231			348

Gráfico 205



Los datos muestran que el mayor número recae en el uso de comas, seguido por puntos finales y luego las comillas, tanto en VI como en VF. La razón de que no haya aumento ni disminución de los dos puntos se debe a que son dos parejas de niños distintos las que utilizan estas marcas y lo hacen en diferentes versiones de las situaciones de escritura, una pareja durante la producción de la versión inicial y la otra, durante la revisión. En la categoría „otros’ son considerados los signos de interrogación que una pareja de niños del „grupo B’ utilizó en situación de textualización y eliminó durante la revisión de la primera versión.

Tal como desarrollamos en el apartado anterior, el empleo de signos de puntuación incrementa en la situación de revisión. La tabla anterior (Tabla 210) nos permite apreciar que casi en la totalidad de los signos de puntuación usados por los

niños (a excepción del uso de los dos puntos ya explicado) hay incremento de los mismos en situación de revisión, indistintamente de la variación de las situaciones de revisión por la que haya transitado la pareja de niños entre la situación de producción de la primera versión y la versión revisada. Asimismo, destacamos que el número de parejas de niños que emplea puntuación durante la revisión también es mayor respecto a las parejas que deciden puntuar sus textos durante las primeras versiones. Como ya mencionamos, estos datos coinciden con previas investigaciones que dan cuenta de que la puntuación es introducida por el escritor durante las sucesivas revisiones y reescrituras, y que las producciones iniciales contienen escasas marcas gráficas (Castedo, 2003; Castedo y Waingort, 2003). De esta manera, los datos del presente estudio y de las investigaciones precedentes mencionadas, revalidan no sólo que los textos infantiles presentan un proceso similar al del desarrollo histórico de los signos de puntuación (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996), sino también, los efectos de la revisión del propio escrito en la marcación de los textos en el marco de situaciones de enseñanza con claros propósitos didácticos y comunicativos. La transformación desde textos no marcados por puntuación hasta textos marcados por parte de los niños no sigue un camino lineal, acumulativo y creciente, caracterizado por el aprendizaje de un sistema normativo como la visión escolar suele presentarlo⁴⁴. Por el contrario, consideramos que las condiciones de producción y las intenciones de los escritores con respecto a los lectores ante la necesidad de preservar la inteligibilidad de los textos, inciden de maneras diversas en la adquisición del sistema de puntuación.

A partir de estos datos analizamos qué función le asignan los niños a cada marca de puntuación y los lugares textuales donde deciden marcar fronteras por medio del uso de puntuación plena. Nos proponemos estudiar los usos que los niños le asignan a la coma, el punto final y punto y seguido, las comillas y los dos puntos presentes en las versiones finales de los 84 textos con puntuación.

5.1. Los usos de la coma y la conjunción en los textos

La coma es el signo de puntuación más usado por los niños, con 81 ocurrencias. Sobre un total de 136 versiones finales de los textos, 40 presentan esta marca de puntuación. Es usada por casi la totalidad de los niños que ya adquirieron la base alfabética del sistema de escritura (5 parejas de niños de nivel de escritura avanzada y 7 de nivel de escritura alfabético, por sobre un total de 7 y 9 parejas de niños respectivamente) y por sólo una pareja del nivel de escritura en transición. El uso de esta marca de puntuación por los niños no es excluyente del uso de otros signos, como el punto y seguido, el punto final y las comillas.

La coma es un signo que permite delimitar los distintos componentes de la oración y por ello constituye un signo intraoracional. Presenta diversos usos, los cuales pueden ser caracterizados desde el punto de vista gramatical, como por ejemplo, configurar los miembros de las enumeraciones; distinguir aclaraciones, explicaciones, epítetos, aposiciones y demás grupos sintácticos periféricos al curso

⁴⁴ Sobre este aspecto nos referimos en el capítulo 1, síntesis del apartado 2.2.

declarativo normal (RAE en Zamudio Mesa, 2004:270); señalar la elisión de un verbo cuando éste ya ha sido nombrado o porque se sobreentiende (García Negroni, 2001:33); distinguir los vocativos de los sujetos verbales (Zamudio Mesa, 2004:270) y separar construcciones verbales gramaticalmente equivalentes o que cumplen misma función sintáctica (García Negroni, 2001:30).

En nuestro corpus hemos hallado que los niños resuelven organizar los textos de diversas maneras mediante el uso de comas, algunos que se corresponden o se podrían vincular con los que se detallan a continuación.

Las *listas de elementos sintácticamente equivalentes y del mismo campo semántico* son uno de los micro-espacios textuales en donde se concentra el uso de la coma (Ferreiro, 1996:134).

Texto 232

TRANSCRIPCIÓN DE VF
A BRAIAN LE GUSTA COMER //// A MIM EGUSTACOMER //// MILANESA, YNOqUÍYCHORIPAN
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
A BRAIAN LE GUSTA COMER //// milanesa , ñoqui y choripán

EPx_VF_BRAIAN_3_GA_pareja con Juan Ignacio_EAlf_VCC_VF_
Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

Texto 233

TRANSCRIPCIÓN DE VF
A KEVIN LE GUSTA COMER //// A SADO , Y ENSALADA DE TOMATO ^E S Y // LE HUGAS .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
A KEVIN LE GUSTA COMER //// asado , ensalada de tomates y lechugas .

EPx_KEVIN_3_GA_pareja con LeoneI_ETr_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

En ambos textos se trata de una pequeña lista de elementos. En el texto 222, la misma contiene tres elementos y se arma con una coma entre el primero y segundo elemento y un coordinante entre el segundo y tercero. En este caso, la coma es la única marca de puntuación usada por la pareja de niños, que desde la organización textual interna resulta suficiente, no así desde las fronteras del texto, puesto que los niños omiten el punto final.

En el segundo texto destacamos que la sustitución del coordinante „y’ por la coma parecería residir en la necesidad, por parte de los niños, de evitar una repetición,

que en este caso, no resultaría innecesaria puesto que coordinaría dos elementos („asado’ y „ensalada’), en donde el segundo, a su vez, se compone de dos términos que, necesariamente, requieren de ser coordinados. Si bien la marcación del texto que los niños efectúan no resulta convencional y socialmente compartida, el estudio de las posibles razones acerca de este empleo de la puntuación y el modo de alternar coma / „y’, puede relacionarse, tal como dijimos, con evitar la repetición inmediata de la conjunción.

El mismo tipo de lista con uso de idéntica marca de puntuación y coordinante lo encontramos en otros textos en donde las enumeraciones conforman una lista de propiedades.

Texto 234

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>“NACÍ EN EL HOSPITAL B#^{GU} TIER^R ES . PESE 3 K // 506-gr. TARDE POCO . MI NACIMIENTO // FUE RAPIDO , LINDOY SIN DOLOR ” .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>“NACÍ EN el hospital Gutiérrez . pesé 3,050 kg . tardé poco . mi nacimiento fue rápido , lindo y sin dolor ” .</p>

EPx_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_NACÍ EN

A diferencia de los ejemplos anteriores, esta pareja de niñas usa otras marcas internas de puntuación, pero cuando se trata de listar elementos semánticamente equivalentes, la coma es ubicada entre el primero y segundo elemento y el coordinante entre el segundo y tercero („mi nacimiento fue *rápido, lindo y sin dolor*’).

Otros textos presentan enumeraciones más extensas y, del mismo modo que en los ejemplos anteriores, los niños usan exclusivamente la coma entre los términos de la enumeración, excepto entre los últimos que son coordinados por la conjunción ‘y’.

Texto 235

TRANSCRIPCIÓN DE VF
A JAQUELINE LE GUSTA COMER //// - ASADO , HELADO, MILANESAS CON PURE , // TALLA#RINES , ÑOQUIS , FLAN DE CHOCOLATE . // CARNE AL ORNO CON PAPAS Y POLLO // FRITO .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
A JAQUELINE LE GUSTA COMER //// - asado , helado , milanesas con puré , tallarines , ñoquis , flan de chocolate , carne al horno con papas y pollo frito .

EPx_JAQUELINE_3_GB_pareja con Camila_EAv_VCP_VF_
 Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER⁴⁵

Ahora bien, vemos que en este último texto dos marcas son agregadas por las niñas en el primer miembro de la enumeración: la bajada de renglón intencional y el guión. Ambas marcas dan cuenta de una lista propiamente dicha separándola del enunciado que precede ‘A Jaqueline le gusta comer’.

Son numerosos los textos en que los niños usan comas para configurar los miembros de una enumeración, en algunos casos con escaso uso de esta marca de puntuación intraoracional, en otros, con uso excesivo. En otras ocasiones la coma es usada con alternancia de otras marcas de puntuación y/o con coordinante „y’.

Texto 236

TRANSCRIPCIÓN DE VF
A DANIEL LE GUSTA COMER SANGU // TICHE DE MILANESA ¥ , ASADO , // SOPA & ÑOQUI Y OTRAS COMIDAS // QUE COSINA MI TIA LE COSINA LA TIA .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
A DANIEL LE GUSTA COMER sánguche ⁴⁶ de milanesa , asado , sopa ñoqui y otras comidas que le cocina la tía .

EPx_DANIEL_3_GA_pareja con Braian_EAv_VCP_VF_
 Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

⁴⁵ Tipo de fuente original: imprenta minúscula.

⁴⁶ Adaptación de la palabra inglesa ‘sándwich’ en países hispanoparlantes.

Texto 237

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>EN EL BARRIO //// HAY KIOSCOS, UNA POLLERIA . // UNA PLAZA , QUE TIENE CON JUEGOS , Y NO ES // TRANQUILO .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>en EL BARRIO hay kioscos , una pollería . Una plaza que tiene juegos y no es tranquilo .</p>

EPx_JAQUELINE_3_GB_pareja con Camila_EAv_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_EL BARRIO ⁴⁷

Estos ejemplos representan una variación en el uso de marcas de puntuación en listas de elementos. La versión final de Daniel (texto 236) da cuenta de un uso insuficiente de la coma y la de Jaqueline (texto 237) de la alternancia de la coma con el punto y seguido. Si bien estas variaciones respecto a que los miembros de una enumeración se separan con comas, a excepción de aquellos en los que son precedidos por la conjunción 'y', en ambos ejemplos la transcripción de los textos da cuenta de que los niños saben que allí va una marca de puntuación, pero que el problema al que se enfrentan es qué marca. Este análisis concuerda con uno de los resultados al que refiere Vieira Rocha (1995): los niños perciben primero el lugar donde puntuar y sólo posteriormente llegan a discriminar qué tipo de signo utilizar. Vemos así que Daniel alterna entre un punto interno y un signo de interrogación, eliminando ambas marcas sin reemplazo alguno, y que Jaqueline sustituye una coma inicial por un punto.

En otros textos en que se listan elementos de una misma categoría, la coma es usada excesivamente:

⁴⁷ Tipo de fuente original: imprenta minúscula.

Texto 238

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>A ELÍAS LE GUSTA COMER ////</p> <p>MILANEZA DE PESCADO , GUEBO FRITO , BIFE , //</p> <p>DULSE DE LECHE , ENPANADAS DE CARNE , TURO //</p> <p>N DE CHOCOLATE , POLENTA CON TUCO , AROS //</p> <p>ITREGRAL , CON PESCADO , ZANAORIA , GUEBO , DURO ,</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>A ELÍAS LE GUSTA COMER milanesa de pescado ,</p> <p>huevo frito ,</p> <p>bife ,</p> <p>dulce de leche ,</p> <p>empanadas de carne ,</p> <p>turrón de chocolate ,</p> <p>polenta con tuco ,</p> <p>arroz integral , con pescado ,</p> <p>zanahoria ,</p> <p>huevo , duro ,</p>

EPx_ELÍAS_3_GA_pareja con Ayelén_EAlf_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

Texto 239

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>A AYLÉN LE GUSTA COMER ////</p> <p>MILANESAS , FIDEOS , # TORTA FRITAS , ////</p> <p>Y GOLO#SINAS GOLOSINAS .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>A AYLÉN LE GUSTA COMER //// milanesas ,</p> <p>fideos ,</p> <p>torta fritas , ////</p> <p>y golosinas .</p>

EPx_AYLÉN_3_GA_pareja con Omar_EAlf_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

Ambos ejemplos representan un uso de la coma “por exceso”. En el primer caso (texto 238) generando una separación allí donde sintácticamente correspondería coordinar, algo difícil de resolver cuando el escribiente aún no está demasiado seguro acerca de dónde finalizaría su lista (‘huevo , duro’), y la variante ‘arroz integral , con pescado’ introduciendo una separación entre el núcleo de la construcción nominal y su modificador indirecto que, justamente, por el hecho de ser indirecto se coordina con preposición, la cual, al igual que el coordinante, anula la separación con puntuación en los usos actuales. Sin duda, un problema difícil de resolver para el aprendiz que, sin embargo, sabe perfectamente que “allí” hay una “frontera” que requiere de su atención. En el segundo caso (texto 239), manteniéndose la coma aun cuando el coordinante precede al último elemento. Asimismo, este último término que compone la enumeración es remarcado con la bajada intencional de línea gráfica. Aquí también,

la percepción de “esa” frontera en la sintaxis, pareciera orientar al escritor debutante a remarcarla por exceso: coma + bajada de línea + coordinante.

Resulta interesante ver las razones diferentes de estos usos no habituales de la coma en nuestra cultura. Hasta aquí vimos que los niños usan la coma y el coordinante „y’ de diversas maneras en las listas de elementos sintácticamente equivalentes y del mismo plano semántico:

- uso de la coma entre los términos de la enumeración excepto cuando van precedidos por la conjunción ‘y’;
- uso de la coma entre los términos de la enumeración manteniendo su uso aun cuando el último término va precedido por la conjunción ‘y’;
- uso exclusivo de la coma entre la totalidad de los términos de la enumeración;
- uso de la coma por defecto entre algunos términos de la enumeración;
- alternancia entre uso de coma y otras marcas de puntuación entre los términos de la enumeración;
- alternancia entre el uso de coma y conjunción „y’ entre los términos de la enumeración, y
- usos de la coma por exceso en el interior de construcciones nominales.

Este uso de la puntuación concentrada en micro espacios textuales donde se listan elementos de mismo campo semántico concuerda con resultados de investigaciones anteriores, sea en situaciones de producción de narrativas infantiles (Ferreiro, 1996); de escritura por sí mismos y revisión de epígrafes (Castedo 2003); en tareas de corrección de textos ajenos informativos (Dávalos, 2008), así como también en tareas de elección de textos que presentan distintas opciones de puntuación (Möller, 2010).

Encontramos otros usos de la coma no todos asimilables con sus usos conocidos. Se trata mayormente de producciones de niños con nivel de escritura alfabético y del „grupo A’ de pertenencia a la secuencia. Veamos estos textos.

Texto 240

TRANSCRIPCIÓN DE VF
AYELÉN “ MI NOMBRE SICNIFICA LA ALEGRIA // SONRISA DE LA ALEGRIA , MI NOMBRE ES // DE UN PUEBLO MAPUCHE “.
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
AYELÉN “ mi nombre significa la sonrisa de la alegría , mi nombre es de un pueblo mapuche ” .

EPx_AYELÉN_3_GA_pareja con Omar_EAlf_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_NOMBRE

Texto 241

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>“ MI MAMÁ VIENE DE TANDIL , Y MI // PAPÁ DE RIO NEGRO Y MIS HERMANA - // S NACIERON EN ENSENADA “</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>“ mi mamá viene de Tandil , mi papá de Río Negro y mis hermanas nacieron en Ensenada ”</p>

EPx_SIXTO_3_GA_pareja con Braian_EAv_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA

Texto 242

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>“NACÍ EN EN ARGENTINA SIUDAD DE LA // PLATA , % NACI EN EL AÑO MIL 1999 “.</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>“NACÍ EN en Argentina ciudad de La Plata , nací en el año 1999 “.</p>

EPx_ELÍAS_3_GA_pareja con Ayelén_EAlf_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_NACÍ EN

Estos tres ejemplos son las distintas maneras en que los niños usan coma para separar enunciados. En el primer ejemplo (texto 240) se trata de dos enunciados con *cambio de núcleo verbal* („significa’ en el primer segmento enunciativo y „es’ en el segundo) y de sus correspondientes complementos. Ayelén no advierte la posibilidad de eliminar el sujeto que se reitera, pero sí marca claramente la frontera entre sendas construcciones verbales. En la segunda producción (texto 241) los niños realizan un cuidadoso y logrado trabajo de *separación de dos enunciados equivalentes* donde resuelven la *omisión del verbo* y un tercer enunciado coordinado con conjunción „y’ y cambio de núcleo verbal. En el ejemplo de Elías (texto 242) la coma separa dos *segmentos informativos regidos por el mismo verbo*, uno referido al lugar de nacimiento y el otro a la fecha, pero los niños no advierten la posibilidad de omitir el verbo repetido. Otra interpretación sería que *la coma aísla una frase explicativa* („ciudad de La Plata’) con omisión de la coma que delimita el inicio de la misma. Dada la escasa explicitación que los niños realizan sobre las razones que los llevan a introducir puntuación, es difícil saber cuál de ambas interpretaciones es la adecuada.

Otro uso de la coma que hacen los niños es para *marcar cambios* en el texto vinculados al *contenido referencial* o al *sujeto*. Tres parejas de niños, dos de nivel de escritura avanzada y una de nivel alfabético, *delimitan temas* a partir del uso de esta marca gráfica de puntuación. Estos ejemplos se presentan sólo en un tipo de epígrafe, en los referidos al contenido del nacimiento.

Texto 243

TRANSCRIPCIÓN DE VF
“ NACÍ EN PERÚ , # TARDE MUCHO EN // NACER UN DÍA Y UNA NOCHE UNA NOCHE Y UN DÍA . Y PES# // PESE 3 KG . ”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
“ NACÍ EN Perú , tardé mucho en nacer una noche y un día . pesé 3,000 kg . ”

EPx_VF_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_NACÍ EN⁴⁸

Texto 244

TRANSCRIPCIÓN DE VF
“ NACÍ EN chaco-resi recistiencia // Chaco# , el 8 8 de marzo el día de // la mujer . ”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
“ NACÍ EN Resistencia Chaco , el 8 de marzo el día de la mujer . ”

EPx_JAQUELINE_3_GB_pareja con Camila_EAv_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_NACÍ EN⁴⁹

En ambos ejemplos, los niños usan coma para *separar temas diferentes*, por un lado, el lugar de nacimiento y el modo en que fue ese nacimiento (texto 243), y por el otro, el lugar del nacimiento y la fecha en que tuvo lugar (texto 244). En ambos casos se trata de niños con nivel de escritura avanzado. Pareciera que la preocupación es la frontera entre temas y se deja de lado o aún no se advierten otras marcas también necesarias.

Otras dos parejas de niños usan coma para *marcar un cambio de sujeto gramatical* por cada segmento informativo. Del mismo modo que en los ejemplos anteriores, este uso de la coma se presenta en un mismo tipo de epígrafe, el que refiere al lugar de procedencia de la familia.

⁴⁸ Tipo de fuente original: cursiva.

⁴⁹ Tipo de fuente original: imprenta minúscula.

Texto 245

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>“ MIS ABU#^F LOS DE PARTE DE MI MAMA ^{BINIERON} EN DE EL DE EN // TRE RÍOS Y DE MI PAR^PÁ DE ITALIA , MIS // PAPÁS YA ESTABAN ACA Y , YO TAMBI // EN ” .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>“ mis abuelos de parte de mi mamá vinieron de Entre Ríos y de mi papá de Italia , mis papás ya estaban acá , yo también ” .</p>

EPx_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA

Texto 246

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>MI PAPÁ BIENE DE CHASCOMUS // MI MAMÁ BIENE DE ## BS AS // MI ABUELO BIENE DE ENTRE RÍOS // MI ABUELA BINE DE VAIA VLANCA // MI OTRA ABUELA VIENE DE MAR DEL PLATA</p> <p>“ MIS PAPAS VIENEN DE BUENOS AIRES , // MIS ABUELAS , VIENE DE VVAIANCA // V % BB BAIABLANCA , //// MI % ABUELO VIENDEENTRE RÍOS ” .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>“ mis papás vienen de Buenos Aires , mis abuelas , viene de Bahía Blanca , //// mi abuelo viene de Entre Ríos ” .</p>

EPx_NAZARENO_3_GB_pareja con Zaira_EAlf_VCC_VF_
Transcripción_Normalización_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA

Si bien en ambos ejemplos la coma separa el sujeto gramatical de cada segmento informativo referido al lugar de procedencia, una diferencia a remarcar en el segundo texto (texto 246) respecto al primero (texto 245) es que dos comas de las tres presentes en la producción también son ubicadas al finalizar cada línea gráfica. Asimismo, los tres segmentos informativos son equivalentes sintácticamente.

Otro uso de la coma realizado por los niños es para *marcar un cambio en la posición del enunciador*. Del mismo modo que en los dos casos anteriores en donde los niños usan coma para delimitar algún cambio en el texto en determinados epígrafes (el nacimiento y lugar de procedencia de la familia), este uso de la coma se presenta sólo en los epígrafes referidos al nombre.

Texto 247

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>ELÍAS</p> <p>“ MI MAMA % ME LO ELIGIO PORqUE //</p> <p>ERA UN NOMBRE BIBLICO Y AMI PAPA //</p> <p>LE GUSTO .////</p> <p>ELIAS % SIGNIFICA ISTRUMENTO DE //</p> <p>DIOS , SÉ EL SIGFICADO PO DE MI //</p> <p>NOMBRE % PORqUE LOLE#I EN UN LIBRO //</p> <p>DE NUSETRO SIGNI_FICADO DEL NOMBRE ” .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>ELÍAS</p> <p>“ mi mamá me lo eligió</p> <p>porque era un nombre bíblico</p> <p>y a mi papá le gustó . ////</p> <p>Elías significa instrumento de Dios ,</p> <p>sé el significado de mi nombre</p> <p>porque lo leí en un libro de nuestro significado del nombre ” .</p>

EPx_ELÍAS_3_GA_pareja con Ayelén_EAlf_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_NOMBRE

Texto 248

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>JAQUELINE</p> <p>“ MI PRIMER NOMBRE LO ELIGIO MI PAPÁ Y EL //</p> <p>SEGUNDO OTRO MI MAMÁ , JAQUELINE ES UNO ES FRANCES Y NAHIR</p> <p>EL OTRO //</p> <p>ES EGIPSIO . ”</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>JAQUELINE</p> <p>“ mi primer nombre lo eligió mi papá</p> <p>y el segundo mi mamá ,</p> <p>Jaqueline es francés</p> <p>y Nahir es egipcio . ”</p>

EPx_JAQUELINE_3_GB_pareja con Camila_EAv_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_NOMBRE⁵⁰

En cuatro textos los niños usan coma en combinación con otras marcas de puntuación para marcar una frontera entre la posición del enunciador en primera persona y el distanciamiento del locutor al referirse a un saber establecido (*Elías significa... / Jaqueline es francés...*). Además, Elías remarca esta frontera con la bajada intencional de línea gráfica (texto 247).

Nuevamente vemos cómo los niños primero perciben el lugar donde puntuar y sólo posteriormente llegan a discriminar qué tipo de signo utilizar, puesto que aunque el tipo de marca no sea convencionalmente adecuado, generalmente el lugar donde deciden colocar una marca sí resulta serlo.

⁵⁰ Tipo de fuente original: imprenta minúscula.

De los cuatro textos que presentan este uso de la coma, tres corresponden a parejas de niños del „grupo A’ y mismo número con nivel de escritura avanzada.

Ahora bien, en nuestro corpus también hallamos otros usos de la coma que no son fácilmente asimilables a sus usos conocidos. Estos usos se dan en dos ocasiones, por un lado cuando se trata de textos que contienen muchos segmentos informativos y que no se conforman de listas simples con función descriptiva, sino más bien con una base temática explicativa. En estos casos los niños *alternan el uso de la coma con la conjunción „y’*. Por otro lado, los niños *usan comas para listar elementos dentro de otras listas enfrentándose a un problema de jerarquía de informaciones*, puesto que los miembros que componen la enumeración no mantienen la misma categoría.

Texto 249

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>EL BARRIO</p> <p>EL DIQUE TRAN TRANQUILO //</p> <p>ABECES PELIGROSO , Y HAY UNA PLA//</p> <p>SITA Y DOS CANCHITAS , A HAY ALA //</p> <p><u>V</u>UELTA DE MICASA , HAY UNA//</p> <p>DE ESAS CANCHITAS ESTA EN YO//</p> <p>TRA EN ^{EL} MONTE .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>EL BARRIO</p> <p>El Dique tranquilo</p> <p>a veces peligroso ,</p> <p>y hay una placita</p> <p>y dos canchitas ,</p> <p>hay a la vuelta de mi casa ,</p> <p>hay una de esas canchitas</p> <p>y otra en el monte .</p>

EPx_ELÍAS_3_GA_pareja con Ayelén_EAlf_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_EL BARRIO

Texto 250

TRANSCRIPCIÓN DE VF
EL BARRIO “ LAS CASAS DE MI BARRIO // SON BAJAS ♢ ESTAN ECHAS // DE PARED , HAY CABALLOS // DE CARRERA QUE LE TIENEN // MIEDO ALOS AUTOSYSON // ALTOS Y MI B ^A RRIO SE // LLAMA BARRIO HIPODROMO “
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
EL BARRIO “ las casas de mi barrio son bajas están hechas de pared , hay caballos de carrera que le tienen miedo a los autos y son altos y mi barrio se llama barrio Hipódromo ”

EPx_SIXTO_3_GA_pareja con Braian_EAv_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_EL BARRIO

En ambos casos es evidente que los niños no organizan la información estratégicamente sino que la van agregando a medida que la evocan. Ambos textos se componen de diversos segmentos informativos, algunos de ellos separados por comas, otros relacionados con coordinante „y’. Por tratarse de un problema de organización de la información, los niños también parecieran enfrentarse a un problema de regulación entre comas e „y’.

Veamos ahora otros ejemplos de regulación de comas y otras marcas de puntuación cuando se trata de jerarquizar elementos enumerados que presentan diferente categoría jerárquica.

Texto 251

TRANSCRIPCIÓN DE VF
NAZARENO VIVE CON //// EL ERMANITO , VALENTIN //// EL PAPÁ [#] , GONSALO //// Y LA MAMÁ , SOLEDAD .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
NAZARENO VIVE CON //// el hermanito , Valentín el papá , Gonzalo y la mamá , Soledad .

EPx_NAZARENO_3_GB_pareja con Zaira_EAlf_VCC_VF_
Transcripción_Normalización_VIVE CON

Texto 252

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>ESTEFANÍA VIVE CON //// YO VIVO CON MI ^{SUN}LA ^{MAM}MAMÁ VERÓNICA , // PAPÁ LAUREANO , DAVID, IVANA , // AARON , //// %%% TODO TENEMOS EL P(X)EL#LIDO // %%% ABIGAIL LADAIRA</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>ESTEFANÍA VIVE CON //// la mamá Verónica , papá Laureano , David, Ivana , Aarón , //// todos tenemos el apellido Ladaira</p>

EPx_ESTEFANIA_3_GB_pareja con Esmeralda_EAv_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_VIVE CON

Texto 253

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>ELÍAS VIVE CON MI PAPA MI MAMA M#// MI ^{SUN}PADRES QUE SELLAMAN ROBERTO Y// PATRICIA Y MIS DOS ERMANOS GABRIEL // A ^{AY}ELÉN , TAMBIEN TENGO UN ERMANO QUE // FALLECIO Y TENGO DOS PERRO QUE SE LLA // MAN MATUTE Y QUIARA ,TAMBIEN TENGO // 3 GATOS UNO DE ELLO SE LLAMA SAURIO .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>ELÍAS VIVE CON sus padres que se llaman Roberto y Patricia y mis dos hermanos Gabriel Ayelén , también tengo un hermano que falleció y tengo dos perros que se llaman Matute y Quiara , también tengo 3 gatos uno de ellos se llama Saurio .</p>

EPx_ELÍAS_3_GA_pareja con Ayelén_EAIf_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_VIVE CON

Desde el punto de vista de su organización textual, estos testimonios son listas con sublistas a modo de encajes lógicamente jerarquizados. Si bien el modo en que es resuelto por los niños no resulta del todo adecuado, ellos son capaces de identificar segmentos donde marcar fronteras, enfrentándose al problema de qué marca usar. Pareciera, y es lógico que así sea, que primero se advierten las fronteras y solo después se logra organizar las jerarquías.

Se observa cómo la normativa de una coma para cada elemento que se lista y al final la conjunción „y’ no resuelve los problemas cuando se trata de listas dentro de otras listas, porque el problema se vincula con la determinación de los elementos

semejantes y de la misma jerarquía en diferenciación con otros elementos que entre ellos también mantienen igualdad jerárquica.

En los dos primeros ejemplos los niños colocan comas alrededor de los nombres de los sujetos nombrados, concretamente, la coma antecede a los nombres de los roles especificados que le preceden. En el último ejemplo (texto 253), Elías utiliza la coma posterior a la especificación de los nombres y usa la combinación léxica „que se llama’ a modo de intentar resolver un uso de la coma normativo de aclaración de especificaciones o aclaraciones. De este modo, en los tres textos la puntuación aparece como recurso para separar, para organizar el texto y, en el primero (texto 251), para economizar léxico.

Estos testimonios conformados por listas con sublistas a modo de encajes lógicamente jerarquizados se presentan únicamente en los epígrafes cuyo contenido referencial es „...vive con’, puesto que se trata de informar al lector roles y nombres de los sujetos que conviven con el autor del texto.

En síntesis, la coma es la marca de puntuación con mayor presencia en los textos que conforman nuestro corpus. Los niños que mayor uso hacen de este signo de puntuación interna son quienes ya adquirieron la base alfabética del sistema de escritura. Remarcamos que el empleo de esta marca de puntuación por parte de los niños no es excluyente del uso de otros signos como el punto y seguido, el punto final y las comillas.

Los lugares donde se concentra el mayor uso de la coma son en listas de elementos sintácticamente equivalentes y del mismo campo semántico, dato que confirma investigaciones precedentes (Ferreiro, 1996; Castedo, 2003; Dávalos, 2008 y Möller, 2010). En estos micro-espacio textuales, la coma es usada de diversas maneras: su empleo, de manera exclusiva, entre los términos de la enumeración excepto cuando van precedidos por la conjunción ‘y’; su uso exclusivo entre los términos de la enumeración manteniendo su empleo aún cuando el último término va precedido por la conjunción ‘y’; su uso, también exclusivo, entre la totalidad de los términos de la enumeración, o entre sólo algunos términos de la enumeración; la alternancia entre el uso de la coma y otras marcas de puntuación entre los términos de la enumeración, y la alternancia entre el uso de la coma y la conjunción „y’ entre los términos de la enumeración.

Otros usos de la coma presentes en los textos analizados es para separar enunciados sintáctica y semánticamente equivalentes; para marcar cambios en el texto vinculados al contenido referencial o al sujeto gramatical; para marcar un cambio en la posición del enunciador o para delimitar fronteras en textos que contienen muchos segmentos informativos y que presentan un problema de jerarquía de la información, principalmente cuando se trata de listas con sublistas a modo de encajes lógicamente jerarquizados.

En todos los casos, vemos que los niños usan la coma con alternancia de otras marcas de puntuación como recurso para separar, para organizar el texto y, en algunos casos, para economizar léxico. Si bien en algunas ocasiones el tipo de marca empleada por los niños no resulta convencionalmente adecuada, el lugar donde deciden colocar una marca sí resulta serlo; en otras palabras, los niños son capaces de identificar segmentos textuales donde marcar fronteras, el problema que se enfrentan a resolver es qué marca de puntuación usar.

La tabla I „*Usos de coma*’ (ver „Anexos - Capítulo 2’) resume los diferentes casos en que los niños emplean coma durante la revisión de los epígrafes. En la misma se especifica la variación de las situaciones de revisión, el año escolar, el nivel de escritura y el grupo de pertenencia a la secuencia, sea „grupo A’ o „grupo B’.

5.2. Los usos del punto

El punto puede ser entendido, por un lado como signo de puntuación, y por el otro, como un signo de abreviación. En nuestro estudio nos centraremos en el uso del punto como marca gráfica de puntuación. Existen tres clase de puntos que delimitan distintos tipos de unidades textuales: el punto final, el punto y aparte y el punto y seguido. Considerando las marcas de puntuación usadas por los niños en las escrituras finales, sólo nos detendremos en el punto final y más precisamente, en el punto y seguido.

5.2.1. El punto final

El punto final es la segunda marca de puntuación más usada por los niños, con 68 ocurrencias. Si recuperamos los datos numéricos de la Tabla 208, vemos que las ocurrencias de este signo se duplican en la situación de revisión (34 ocurrencias en versiones iniciales y 68 en versiones finales).

De la misma manera que cuando realizamos el análisis de la coma, remarcamos que el uso del punto final no es excluyente de otras marcas de puntuación, como por ejemplo comas, puntos internos o comillas.

Considerando las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura, el punto final se presenta en 25 textos de parejas de niños de nivel de escritura avanzado, en 32 textos de niños de nivel de escritura alfabética y en 11 textos de niños con escrituras en transición. Haciendo un análisis en relación a la cantidad de niños que usan esta marca de puntuación, la mayor parte son parejas que ya adquirieron la base alfabética del sistema de escritura: 6 parejas de niños de nivel escritura avanzada sobre un total de 7 parejas; la totalidad de parejas de niños con nivel de escritura alfabético, y sólo 2 pareja de niños de nivel de escritura en transición sobre 9 parejas en total de este nivel. Estos datos concuerdan con investigaciones efectuadas por Ferreiro y otros (1996), quienes sostienen que “la puntuación (...) avanza desde las fronteras externas del texto hacia la delimitación de espacios textuales internos” (Ferreiro, 1996:156, en Zamudio Mesa, 2004:464).

5.2.2. El punto final como único signo

Tal como anticipamos al inicio del apartado 4. 'Textos y puntuación', 22 textos presentan sólo punto final como marca de puntuación. La mayor parte de estos textos pertenecen a niños con escrituras de nivel en transición y nivel alfabético (9 textos de 2 parejas corresponden a niños con escrituras en transición, otros 9 textos de 3 parejas a niños con escrituras alfabéticas y 3 textos de 3 parejas a niños con escrituras avanzadas).

Casi la totalidad de estos textos presentan menos de tres segmentos informativos; 5 textos presentan un único segmento informativo, por lo que el punto final resulta marca suficiente.

Texto 254

TRANSCRIPCIÓN DE VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? MI FAMILIA VIENE DE LAPLATO .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? mi familia viene de La Plata .

EPx_FLORENCIA_3_GB_pareja con Leandro_EAlf_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA

Texto 255

TRANSCRIPCIÓN DE VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? IAMIFAMIALIAERADEFORMOSA .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? y mi familia era de Formosa .

EPy_ROBERTO_2_GA_pareja con Sebastián_ETr_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA

En otros casos los niños produjeron textos que contienen dos segmentos informativos. Se trata de 4 textos en que el coordinante 'y' es usado para relacionar ambas informaciones o el adversativo 'pero' para oponerlas. Del mismo modo que los textos que se conforman de un único segmento informativo, el punto final resulta marca suficiente para delimitar la unidad textual.

Texto 256

TRANSCRIPCIÓN DE VF
KEVIN VIVE CON //// SU # MAMÁ Y ^{EL} TIO NI#CO .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
KEVIN VIVE CON //// su mamá y el tío Nico .

EPx_KEVIN_3_GA_pareja con Leonel_ETr_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_VIVE CON

La mayor parte de los textos que sólo usan punto final se componen de tres segmentos informativos (10 textos). Casi la totalidad de los mismos presentan el coordinante „y’ para relacionar las informaciones y/o la bajada intencional de línea gráfica, sea con uso excluyente, superpuesto o alternado. Los siguientes son ejemplos de los usos descriptos del coordinante y la bajada intencional de línea gráfica.

Texto 257

TRANSCRIPCIÓN DE VF
JAQUELINE VIVE CON SU PAPÁ Y CON // Y SU MAMÁYSU ERMANO .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
JAQUELINE VIVE CON su papá y su mamá y su hermano .

EPx_JAQUELINE_3_GA_pareja con María_ETr_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_VIVE CON

Texto 258

TRANSCRIPCIÓN DE VF
A ROBERTO LE GUSTA COMER //// OYOIC ^Y HIO //// YELAS#NFAILA .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
A ROBERTO LE GUSTA COMER //// pollo y chorizo //// y el asado en familia .

EPy_ROBERTO_2_GA_pareja con Sebastián_ETr_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_LE GUSTA COMER

Texto 259

TRANSCRIPCIÓN DE VF
ROBERTO VIVE CON //// #SUS 3ERMAE _N G _A #S //// Y SUSPAPAS //// #CARLOSIROCANA .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
ROBERTO VIVE CON //// sus 3 hermanas //// Carlos y Roxana .

EPy_ROBERTO_2_GA_pareja con Sebastián_ETr_VCC_VF_
 Transcripción-Normalización_ VIVE CON

En síntesis, estos datos nos permiten apreciar que los niños que usan sólo punto final como marca gráfica de puntuación en sus producciones no requieren, en la mayor parte de los casos, de otras marcas gráficas, puesto que se trata de textos con pocos segmentos informativos (mayormente menos de 3 segmentos) y que los límites entre los mismos son resueltos por ellos con la bajada intencional de línea gráfica o estableciendo relaciones entre dichos segmentos con el uso del coordinante „y”.

5.2.3. El punto y seguido

El punto y seguido es el cuarto signo de puntuación más usado por los niños, con 21 ocurrencias. Sobre un total de 136 versiones finales de los textos, 18 presentan esta marca de puntuación. Es usada por casi la totalidad de los niños que ya adquirieron la base alfabética del sistema de escritura (5 parejas de niños de nivel escritura avanzada sobre un total de 7 parejas; 4 de nivel de escritura alfabético sobre un total de 8, y por sólo 1 pareja de niños de nivel de escritura en transición sobre 9 parejas en total de este nivel). De la misma manera que con el resto de los signos de puntuación, el uso de esta marca por los niños no es excluyente del uso de otros signos.

De las parejas de niños que usan el punto y seguido, mayoritariamente cursan el 3º año escolar, pues 9 parejas de niños de 3º año usan esta marca de puntuación (sobre un total de 16 parejas), sólo una pareja de 2º año (sobre 5) y ninguna de 1º año.

Del total de textos que presentan la marca gráfica punto y seguido (18 textos versiones finales), 13 textos corresponden a niños que forman parte del denominado „grupo A” de la secuencia didáctica, y 5 textos a las parejas de niños del „grupo B”.

El punto y seguido tiene la función principal de señalar el fin de un enunciado - que no sea interrogativo ni exclamativo- que integran un párrafo. Esta función delimitadora es complementada con la mayúscula que marca el inicio de un nuevo enunciado (RAE, 2010). Mediante el punto y seguido se indica que en la secuencia siguiente se sigue tratando el mismo tema o se enfocan aspectos diferentes de una misma idea, a la vez que se destacan o se concede autonomía a cada una de la unidades (García Negroni, 2001:27).

En nuestro corpus hemos hallado que los niños resuelven organizar los textos de diversas maneras mediante el uso del punto y seguido, algunos que se corresponden o se podrían vincular con los que se detallan a continuación.

La mayor parte de los textos presentan un uso del punto interno para *separar un cambio de contenido referencial*, esto es, separar informaciones diferentes. Se trata de siete producciones que presentan este uso del punto y seguido y que se refieren al nombre (3 textos), al nacimiento (3 textos) y al barrio (1 texto).

Texto 260

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>GI SELA “ MI NOMBRE SE SIGNIFICA , PRENDA DE // FELICIDA . ME PUSIERON GICELA POR QUE // MAMÁ LE GUSTA Y A MI MAMÁ LE // GUTA GUSTA . Y MARISOL POR QUE // HAY UNA FLOR LLAMADA GIRA SOL “</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>GI SELA “ mi nombre significa , prenda de felicidad . me pusieron Gisela porque a mi mamá le gusta y Marisol porque hay una flor llamada Girasol ”</p>

EPx_VF_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_ NOMBRE⁵¹

Texto 261

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>“NACÍ EN EL HOSPITAL B#^{GU} TIER^R ES . PESE 3 K // 506^{gr.} TARDE POCO . MI NACIMIENTO // FUE RAPIDO , LINDOY SIN DOLOR “ .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>“NACÍ EN el hospital Gutiérrez . pesé 3,050 kg. tardé poco . mi nacimiento fue rápido , lindo y sin dolor ”.</p>

EPx_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_ NACÍ EN

Los niños también usan punto y seguido para marcar un *cambio de contenido referencial* que coincide con un *cambio en el sujeto gramatical*, sea porque el sujeto se distancia de lo enunciado porque quiere referir a un saber establecido (*„Elías significa...’*) o para aislar un nombre propio (texto 262).

⁵¹ Tipo de fuente original: cursiva.

Texto 262

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>ELÍAS</p> <p>“ MI MAMA % ME LO ELIGIO PORQUE //</p> <p>ERA UN NOMBRE BIBLICO Y AMI PAPA //</p> <p>LE GUSTO EL .////</p> <p>ELIAS % SIGNIFICA INSTRUMENTO DE //</p> <p>DIOS , SÉ EL SIGFICADO PO DE MI //</p> <p>NOMBRE % PORQUE LOLE#I EN UN LIBRO //</p> <p>DE NUSETRO SIGNI_ FICADO DEL NOMBRE ”.</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>ELÍAS</p> <p>“ mi mamá me lo eligió</p> <p>porque era un nombre bíblico</p> <p>y a mi papá le gustó .</p> <p>Elías significa instrumento de Dios ,</p> <p>sé el significado de mi nombre</p> <p>porque lo leí en un libro de nuestro significado del nombre ”.</p>

EPx_ELÍAS_3_GA_pareja con Ayelén_EAlf_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_NOMBRE

La producción de Elías (texto 262) también la analizamos al presentar el estudio de los usos de la coma que hacen los niños. Vemos cómo el niño utiliza distintas marcas de puntuación *para aislar, delimitar una distancia enunciativa*, realizada por el cambio de contenido referencial y la presencia de algunas marcas gramaticales de primera persona como los adjetivos posesivos „mi” y el verbo en primera persona „sé”, „leí”.

Texto 263

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>EL BARRIO</p> <p>“ EL DIQUE “ . ME GUSTA //</p> <p>MI BARRIO POR ES ^{QUE} ES//</p> <p>LIMPIA LIMPIO . ”</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>EL BARRIO</p> <p>“ EL DIQUE .</p> <p>me gusta mi barrio</p> <p>porque es limpio ” .</p>

EPx_VF_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_EL BARRIO⁵²

⁵² Tipo de fuente original: cursiva.

Texto 264

TRANSCRIPCIÓN DE VF
DANIEL INSARRUALDE . “ MI NOMMBRE // SI ₆ NIFICA DIOS ME JUZGA M Y // TENGO 8 AÑOS . ”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
DANIEL Insarrualde . “ mi nombre significa Dios me juzga y tengo 8 años . ”

EPx_DANIEL_3_GA_pareja con Braian_EAv_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_NOMBRE

En los ejemplos de Gisela (texto 263) y Daniel (texto 264) los niños emplean el punto y seguido para *aislar nombres propios* que a su vez funcionan como tema-título de su producción. Asimismo, esta marca de puntuación delimita un cambio respecto a la distancia enunciativa que antecede a la misma y la proximidad enunciativa que le sucede, reforzada ésta última a partir del empleo, por parte de los niños, de adjetivos posesivos y verbos en primera persona del singular, por ejemplo ‘tengo’. Conforme a esta distancia / proximidad enunciativa, Elías (texto 262) utiliza una coma para delimitar un cambio en el sujeto gramatical luego de la explicitación del significado de su nombre.

En *listas de elementos que se refieren a partes del objeto referido*, en este caso el barrio, los niños también usan punto y seguido. Se trata de dos producciones, en los que pareciera que hay un intento de *cierre de la lista* y luego el agregado de otros elementos. Nuevamente, como es propio de los inicios de la textualización, el texto se cierra y se reabre a través de agregados que no modifican lo ya producido.

Texto 265

TRANSCRIPCIÓN DE VF
EL BARRIO SE LLA ^{MA} SAN ₆ SAN JOSE // HAY MUCHOS ARBO- // LES Y CASAS . Y HA // Y MUCHOS PERROS .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
EL BARRIO se llama San José hay muchos árboles y casas . hay perros .

EPx_MELANIE_3_GA_pareja con Franco_EAlf_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_EL BARRIO

Dos producciones presentan el signo punto y seguido alternado con otras marcas de puntuación, precisamente comas y el coordinante „y’. Se trata de textos mayormente extensos, de cuatro o más segmentos informativos, cuya información está organizada a modo de lista y cada segmento está delimitado por alguna marca. Estos textos presentan un *problema de regulación de punto interno, comas e „y’*.

Texto 266

TRANSCRIPCIÓN DE VF
EN EL BARRIO //// HAY KIOSCOS, UNA POLLERÍA . ; // UNA PLAZA , QUE TIENE CON JUEGOS , Y NO ES // TRANQUILO .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
en EL BARRIO //// hay kioscos , una pollería . Una plaza que tiene juegos y no es tranquilo .

EPx_JAQUELINE_3_GB_pareja con Camila_EAv_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_EL BARRIO ⁵³

Texto 267

TRANSCRIPCIÓN DE VF
EL BARRIO LA PARTE DE NAZARENO LA CUADRA DE NAZARENO // ES TRAQUILA Y HAY ARBOLES . //// “ Y HAY UNA PLASCEITA , //// TOG ^B O GAN , //// SUBI BAJA , //// Y LA CALESITA “
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
EL BARRIO la cuadra de Nazareno es tranquila y hay árboles . //// “ y hay una placita , //// tobogán , //// subibaja , //// y la calesita “

EPx_NAZARENO_3_GB_pareja con Zaira_EAlf_VCC_VF_
Transcripción_Normalización_EL BARRIO

Otros usos del punto y seguido por parte de los niños es para *delimitar una explicitación de un punto de vista* para luego avanzar en la descripción del objeto referido (texto 268) o *una aclaración* demarcándola al inicio (texto 269) o al final (texto 270) acentuándola con la bajada intencional de línea gráfica y seguida por el coordinante „y’.

⁵³ Tipo de fuente original: imprenta minúscula.

Texto 268

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>EL BARRIO MIO^{MIO} //// SEYAMA % SAN#JOSE % Y ABE - // SES TIRAN BASURA Y SEPELEAN // ES TRANQUILO . TAMBIE HAY // CABAYOS</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>EL BARRIO mío //// se llama San José y a veces tiran basura y se pelean es tranquilo . también hay caballos</p>

EPx_JAQUELINE_3_GA_pareja con María_EAlf_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_BARRIO

Texto 269

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>A MELANIE LE GUSTA COMER PLU^{PLU} // PURE CON PAPAS^E MILANESA^{MILANESA} // Y PAPS^{AS} FRITAS . LAS // H^A HACE^{SE} MILA^{LA} % MAMÁ // Y M^{LE} GUSTA LOS CA // RA ME LOS .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>A MELANIE LE GUSTA COMER puré con milanesa y papas fritas . las hace la mamá y le gusta los caramelos .</p>

EPx_MELANIE_3_GA_pareja con Franco_EAlf_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

Texto 270

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>EL BARRIO TIERNEUNTRA^{ESR} Q#^{UE} // YEBA ATODOSLOSCHICO . // S //// YT^{MTI}## TIENEUNKIOSCO .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>EL BARRIO tiene un transporte que lleva a todos los chicos . //// y tiene un kiosco .</p>

EPy_ROBERTO_2_GA_pareja con Sebastián_ETr_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_EL BARRIO

Por último, otro uso del punto y seguido es para *separar enunciados sintácticamente equivalentes*. Un sólo texto ejemplifica este empleo de esta marca de puntuación plena.

Texto 271

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? MI MAMÁ VINE DE CORIENTE . // MI PAPA VINE DE CAVO ^{CHACO} .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? mi mamá viene de Corrientes . mi papá viene de Chaco .</p>

EPx_ESTEFANIA_3_GB_pareja con Esmeralda_EAv_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA

En síntesis, el punto y seguido es el cuarto signo de puntuación interno más usado por los niños. De la misma manera que la coma, esta marca de puntuación es empleada por casi la totalidad de los niños una vez que adquirieron la base alfabética del sistema de escritura, y mayoritariamente por parejas de niños que cursan el 3º año escolar y que forman parte del denominado „grupo A’ de la secuencia didáctica.

Los usos que hacen los niños del punto y seguido no siempre responden con algunas de las convenciones respecto al empleo de esta marca de puntuación, pero los lugares donde deciden colocar esta marca no resulta azarosa. Hemos visto que hay varios usos del punto y seguido y que algunos son equivalentes a los usos de la coma, tales como marcar un cambio de contenido referencial, que a veces resulta coincidente con un cambio en el sujeto gramatical; delimitar una distancia enunciativa; separar enunciados sintácticamente equivalentes o marcar fronteras en textos extensos cuya información está organizada a modo de lista y cada segmento informativo está delimitado por alguna marca de puntuación o léxica, como punto y seguido y coma o coordinante „y’. Además advertimos que los niños usan punto y seguido para aislar un nombre propio que a su vez funciona como tema-título de su producción.

En todos los casos (21 ocurrencias) el uso del punto y seguido por parte de los niños no resulta casual respecto a los lugares donde deciden marcar fronteras en el texto. Tal lo expuesto, los textos que presentan esta marca de puntuación muestran cierta regularidad respecto a los lugares donde los niños han decidido delimitar el todo de su producción.

La tabla II „Usos del punto y seguido’ (Ver „Anexos - Capítulo 2’) resume los diferentes casos en que los niños emplean el punto y seguido en las producciones finales de los epígrafes. En la misma se especifica la variación de las situaciones de revisión, el año escolar, el nivel de escritura y el grupo de pertenencia a la secuencia, sea „grupo A’ o „grupo B’.

5.3. Los usos de las comillas

Las comillas es el tercer signo de puntuación más usado por los niños: 59 ocurrencias en 34 textos versiones finales. De la misma manera que el resto de las marcas de puntuación interna analizadas (punto y seguido y coma), las comillas son empleadas por los niños que ya adquirieron la base alfabética del sistema de escritura (6 parejas de niños de nivel escritura avanzada sobre un total de 7 parejas; 6 de nivel de escritura alfabético por sobre 8, y ninguna pareja de nivel de escritura en transición). La totalidad de los niños que usan comillas en sus textos son de 3º año escolar. Mayormente, esta marca de puntuación está presente en los textos producidos por los niños que transitaban por las variaciones de revisión de corrección colectiva (VCC) y corrección entre pares (VCP): 5 parejas de niños en cada una de estas dos variaciones de revisión sobre un total de 8 parejas en cada grupo, y sólo 2 parejas de niños de la variación revisión diferida (VRD), también sobre 8 parejas.

Reiteramos, del mismo modo que en el estudio de las anteriores marcas de puntuación, que el uso de comillas por los niños no es excluyente del empleo de otros signos.

Las comillas son un signo de carácter ortográfico doble del cual se usan tres tipos diferentes en español: las comillas angulares, también llamadas latinas o españolas [« »], las inglesas [“ ”] y las simples [„ ’] (RAE, 2010:380). Las comillas se emplean esencialmente para citar y para destacar palabras o frases en un texto. Existen otros usos, como por ejemplo, cuando una palabra se usa en forma irónica; en los apodos, seudónimos y alias que acompaña el nombre; para destacar una palabra que se intercala en un enunciado con un valor puramente metalingüístico o como definición de otra (García Negroni, 2001:54).

Dadas estas funciones que cumplen las comillas, estos signos “...se utilizan para enunciados que, no obstante de ser expresados en el marco de un determinado discurso, no son constitutivos de su estructura discursiva, como el caso de los comentarios, las citas, las expresiones parentéticas o incisos, etc.” (Zamudio Mesa, 2004:313).

En nuestro corpus hemos hallado los siguientes usos de comillas inglesas, algunos que se corresponden o se podrían vincular con los que se detallan a continuación:

- para citar el discurso directo de un enunciador que asume la primera persona,
- para remarcar un nombre propio,
- para delimitar las partes de un todo descripto.

En casi la totalidad de los textos los niños utilizan las comillas para *indicar al lector que el enunciador está asumiendo la primera persona*. Se trata de 32 textos. En ellos los niños emplean diferentes marcas de primera persona, como adjetivos posesivos y terminaciones verbales.

Texto 272

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>“NACÍ EN UNHOSPITAL QUE //</p> <p>SE LLAMA GUTIERRES ////</p> <p>NOSE % SI TARDE MUCHO - //</p> <p>O POCO . NACI POR PARTO NORMAL .”</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>“NACÍ EN un hospital</p> <p>que se llama Gutiérrez ////</p> <p>no sé si tarde mucho o poco .</p> <p>nací por parto normal . ”</p>
<p>EPx_MELANIE_3_GA_pareja con Franco_EAlf_VCP_VF_ Transcripción_Normalización_NACÍ EN</p>

Texto 273

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>JUAN</p> <p>“ AMI ME SACARON EL NOMBRE DE MI //</p> <p>PAPA PORqUe MI PÁPÁ SE LLAMA //</p> <p>TAMBIeN Se LLAMA / JUAN MI MAMA //</p> <p>ME PUSO JUAN Y MI PAPA GABRIEL . ”</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>JUAN</p> <p>“ a mi me sacaron el nombre de mi papá</p> <p>porque mi papá también se llama Juan</p> <p>mi mamá me puso Juan</p> <p>y mi papá Gabriel . ”</p>
<p>EPx_JUAN_3_GB_pareja con Lautaro_EAv_VCC_VF_ Transcripción_Normalización_NOMBRE</p>

La mayor parte de los textos en que los niños utilizan las comillas es en los epígrafes referidos al ‘nombre’ y ‘nacimiento’ (10 textos de cada tema), seguido de ‘lugar de procedencia de la familia’ (8 textos), ‘El barrio’ (5 textos), y finalmente, ‘...vive con’ (1 texto). Recordamos que el epígrafe cuyo tema es ‘nacimiento’ consistía en un texto cuya fórmula de inicio propuesta por el editor de la “página personal” era “Nací en...” y que ello requería, por parte del escritor, el uso de comillas de cierre, esto es, completar estas marcas de puntuación de carácter doble.

El ejemplo de Juan (texto 273) es representativo de los 32 textos en que los niños usan comillas. Como mencionamos, estos textos presentan variedad de adjetivos posesivos, como por ejemplo, ‘mi nombre’, ‘mi familia’, ‘mi abuela’, ‘mi papá’, ‘mi mamá’ o su variación ‘mis papás’ o ‘mis padres’. Las terminaciones verbales también dan cuenta de la posición del enunciador en primera persona, por ejemplo, ‘tengo’, ‘lo leí’, ‘sé el significado’, y lo mismo con los pronombres que acompañan los verbos ‘me pusieron’, ‘me dicen’.

Otro uso de las comillas que hallamos en nuestro corpus es para *remarcar un nombre propio*. Este caso sólo se presenta en un texto, la producción de Karen (texto 274).

Texto 274

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>KAREN YO SOI % "KAREN AILEN CORDOBA" // MI PAPÁ ELIGIO NMINO RO BERE Y MAMÁ /ME/LI/GO/MI/NO/BE// ME ELIGO MI / NOBE .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>KAREN yo soy " Karen Ailen Córdoba " mi papá y mamá me eligió mi nombre .</p>

EPx_KAREN_3_GB_pareja con Jonathan_EAlf_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_NOMBRE

En esta producción podemos ver que la totalidad del texto está escrito desde una posición del enunciador en primera persona de singular pero que el uso de las comillas es limitado por la niña para destacar un nombre, precisamente su nombre completo.

Por último, encontramos un sólo texto en que las comillas son usadas para *marcar una frontera* entre algunos de los elementos que componen una lista que describen un escenario. Se trata de la producción de Nazareno (texto 275), en donde las comillas delimitan una serie de elementos, precisamente aquellos que conforman partes (‘tobogán’, ‘calesita’ y ‘subibaja’) de un todo descripto (‘placita’).

Texto 275

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>EL BARRIO LA PARTE DE NAZARENO LA CUADRA DE NAZARENO // ES TRAQUILA Y HAY ARBOLES . //// " Y ^{HAY} UNA PLASCEITA , //// TOG^BO GAN , //// SUBI BAJA , //// Y LA CALESITA "</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>EL BARRIO la cuadra de Nazareno es tranquila y hay árboles . //// " y hay una placita , //// tobogán , //// subibaja , //// y la calesita "</p>

EPx_NAZARENO_3_GB_pareja con Zaira_EAlf_VCC_VF_
Transcripción_Normalización_EL BARRIO

En síntesis, las comillas es el tercer signo de puntuación más usado por los niños, presentando 59 ocurrencias; son empleadas por los niños cuyas escrituras resultan convencionales y por la totalidad de los alumnos que cursan 3º año escolar.

Los usos que realizan los niños de estos signos de carácter ortográfico son, mayoritariamente, para citar el discurso directo de un enunciador que asume la primera persona y, en menor medida, para remarcar un nombre propio y para delimitar las partes de un todo descripto.

Cuando los niños emplean las comillas para citar el discurso directo de un enunciador que asume la primera persona, lexicalmente sus textos se caracterizan por la presencia de numerosas marcas de primera persona, como adjetivos posesivos y terminaciones verbales.

Un uso más excepcional de las comillas es para aislar un nombre propio y para marcar alguna frontera entre un conjunto de elementos que describen un escenario y las partes de uno de estos elementos. Si bien este uso de la comillas es empleado sólo en dos textos pertenecientes a niños del denominado „grupo B’ de la secuencia, los datos nos permiten decir que esta función asignada a las comillas no se presenta en los textos producidos por los niños que pertenecen al „grupo A’, es decir, los niños que participaron de sesiones de lectura y escritura colectiva de textos de mismo género textual previos a la escritura por sí mismos de la “página personal”.

La tabla III „Usos de las comillas’ (ver „Anexos - Capítulo 2’) resume los diferentes casos en que los niños emplean comillas durante la revisión de los epígrafes. En la misma se especifica la variación de las situaciones de revisión, el año escolar, el nivel de escritura y el grupo de pertenencia a la secuencia, sea „grupo A’ o „grupo B’.

5.4. Los usos de los dos puntos

Los dos puntos son un signo de puntuación que completa el grupo de signos delimitadores, junto con el punto, la coma y el punto y coma (RAE, 2010:355). Los dos puntos comparten con estos dos últimos signos la propiedad de delimitar unidades sintácticas inferiores al enunciado, y como signo delimitador tienen la función principal de presentar de manera clara en el texto escrito las relaciones entre las unidades lingüísticas y su jerarquía. Estos signos de puntuación tienen por función detener el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue, que siempre está en estrecha relación con el texto que le precede. De esta manera, se añade “...a su función demarcativa un valor anunciativo que lo diferencia del resto de los signos delimitadores” (RAE, 2010: 356).

Los dos puntos pueden emplearse en diferentes contextos, por ejemplo, en enumeraciones de carácter explicativo con un elemento anticipador que puede ser una palabra o grupo sintáctico que comprende el contenido de los miembros de la enumeración; para introducir una ejemplificación de una aseveración; para conectar oraciones relacionadas entre sí (por causa-efecto; conclusión, consecuencia o

resumen de la oración anterior; verificación o explicación también de la anterior, o por oposición) sin necesidad de utilizar otro nexo; para introducir citas literales o luego de los vocativos con los que se inicia el texto de un discurso o una conferencia, o luego de encabezamientos de cartas y documentos (RAE, 2010:350-363; García Negroni, 2001:40-42).

De igual manera que las comillas, y también los paréntesis, guiones largos o rayas, letras itálicas y pie de página, los dos puntos sirven para caracterizar los diferentes tipos de discursos que aparecen en torno del discurso principal; y son considerados signos subsidiarios puesto que no pueden figurar sin que estén presentes el punto y la coma (Zamudio Mesa, 2004: 312-313 y 321-322).

En las producciones versiones finales que componen nuestro corpus (136 textos), los dos puntos son los signos de puntuación menos usados por los niños, con 2 ocurrencias en 2 textos. Son usados sólo por una pareja de niñas de nivel escritura avanzada (1 pareja sobre un total de 7 parejas). El uso de este signo no excluye el empleo de otras marcas de puntuación por parte de los niños, dato explicitado en el análisis de los signos de puntuación desarrollados con anterioridad.

Esta pareja de niños que usan los dos puntos es de 3º año escolar, forma parte del denominado „grupo A’ y transitó la variación de las situaciones VCC.

Los siguientes son los modos en que la pareja de niñas emplean los dos puntos.

Texto 276

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>PAULA “ A MI ME / PUSIERON ESE NOMBRE POR QUE^{MI} ABU - // ELA . MI NOMBRE SIGN^E SIGNIFICA : LATINO-// MUJER DE BAJA ESTATURA -” MI NOMBRE // VIENE DE LA-TINO .”</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>PAULA “ a mi me pusieron ese nombre por mi abuela . mi nombre significa : mujer de baja estatura mi nombre viene de latino . ”</p>

EPx_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_NOMBRE

Texto 277

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>SUS PAPÁS DIANA Y GUSTA // PAULA VIVE CON MAMÁ DIANA , PAPÁ GUS TAB^O VO ¥ , MIS SUS HE^R MANOS : FELIPE , HERM^{ATIANA} Y VALENTI // NA .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>PAULA VIVE CON sus papás Diana y Gustavo , sus hermanos : Felipe , Tatiana y Valentina .</p>

EPx_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VF_
Transcripción-Normalización_VIVE CON

En el primer texto (texto 276), las niñas utilizan los dos puntos para el caso en que una proposición especifica información de la precedente. Profundizando el análisis de este texto, una opción más convencional hubiese sido „Paula: mujer de baja estatura’ en donde los dos puntos cumplirían la función de economizar léxico pero esto significaría una reorganización de lo ya producido, hecho que parece ser muy difícil en los inicios de la escritura. Sin embargo, cuando las niñas agregan dos puntos y dejan la palabra „significa’, el texto queda con una doble marca: la léxica y la del signo de puntuación.

El segundo ejemplo (texto 277) presenta un problema de jerarquía de las informaciones puesto que se trata de listas con sublistas a modo de encajes lógicamente jerarquizados. En este caso, las niñas emplean los dos puntos como recurso para separar una enumeración simple de nombres propios que conforman la parte del todo „hermanos’ y se diferencia del elemento „papás’. Aquí los dos puntos efectivamente cumplen una función de economizar léxico en tanto reemplazarían la enunciación „que son’ / „que se llaman’. Además, agregamos en relación al estudio anterior respecto a las relaciones y regulaciones entre coma e „y’, que las niñas parecieran querer evitar la repetición inmediata de la conjunción „y’ seguida de „Gustavo’ en donde coordinaría los elementos „papás’ y „hermanos’ y por ello, el empleo de una coma seguido del nombre propio del padre („Gustavo’).

Si bien ambos usos de los dos puntos no responden a los establecidos convencionalmente, vemos que los lugares en que las niñas deciden colocarlos no resultan desacertados en tanto se entiende a la puntuación como recurso para separar, organizar el texto y economizar léxico.

En síntesis, los dos puntos son usados casi excepcionalmente por los niños que componen nuestra muestra. Su empleo es por una pareja de niñas del denominado „grupo A’, con nivel de escritura avanzado, que cursa el 3° año escolar y que transitó por la VCC. El empleo que hacen las niñas de este signo es, en un caso, para orientar al lector que una proposición especifica información de la precedente, y por el otro, para delimitar informaciones de distinta jerarquía. En ambos casos, si bien el uso de los dos puntos no resulta convencional desde una mirada normativa, los espacios textuales donde deciden utilizar esta marca plena de puntuación son oportunos en tanto economiza léxico y organiza el texto, respectivamente.

6. Textos sin puntuación

En el siguiente apartado nos centraremos en las indicaciones que brinda el autor al lector a través de la bajada intencional de línea gráfica, considerada ésta como una marca de puntuación no plena.

Del total de textos versiones finales (n=136), 52 no presentan ninguna marca de puntuación plena. Analizando estos textos en relación al *nivel de escritura*, vemos que un alto número corresponden a niños con nivel de escritura en transición (39 textos),

representando el 75% sobre un total de 52 textos. El resto de las producciones que carecen de puntuación se distribuyen casi equitativamente entre los niños de nivel de escritura avanzada y nivel de escritura alfabético, 7 y 6 textos respectivamente. Si tomamos para el análisis la cantidad de parejas de niños que no puntuaron sus textos, vemos que de un total de 9 parejas de nivel de escritura en transición, 7 no marcaron sus textos con signos de puntuación; y de 7 y 8 parejas de niños de nivel de escritura avanzado y alfabético respectivamente, sólo 3 en cada uno de los grupos no usaron marcación alguna.

Considerando las *variaciones de las situaciones de revisión*, el mayor número de los textos no puntuados recae en aquellos niños que transitaban por la VRD (27 textos), mientras que sólo 14 textos para aquellos que pasaron por la VCC y 11 para los que efectuaron la situación de revisión VCP. Como ya hemos mencionado, el nivel de escritura y las situaciones de revisión colectiva y entre pares parece incidir favorablemente en la introducción de marcas de puntuación en textos propios.

Con fin de analizar si los niños de mayor trayectoria escolar puntúan más sus textos (Dávalos, 2008; Möller, 2010) es que pusimos en relación estos datos con el *año de escolaridad* en curso de los niños. Dado que el número de textos producidos por niños de diferente año escolar no es equitativo, para poder hacer una comparación justa consideramos el número total de textos producidos para cada grupo de niños de cada año escolar, estos es, 12 textos producidos por niños de 1º año, 28 por 2º año y 96 por 3º año. Los datos nos muestran que sobre un total de 12 textos producidos por niños de 1º año escolar, el 100% de los textos carecen de marcas de puntuación plena; sobre el total de 28 textos escritos por niños de 2º año escolar, el 78,57% no presentan marcación alguna, y sobre el total de 96 textos del grupo de niños de 3º año, sólo el 18,75% no presentan signos de puntuación.

Otra variable que consideramos en nuestro estudio y ya hemos analizado cuando estudiamos los textos con puntuación, es la *pertenencia de grupo de la secuencia* („grupo A’ y „grupo B’). Recuperando el análisis efectuado en el presente capítulo (ver apartado 4. „Textos y puntuación’) y haciendo el análisis inverso respecto a qué grupo de niños no usa marcas plenas de puntuación, vemos que el mayor número recae en los niños que no participaron de sesiones de lectura de testimonios y textos informativos sobre niños de diversas partes del mundo y situación de dictado al docente previo a las situaciones de producción, esto es, el denominado „grupo B’. Dado que el número de parejas de niños no es equivalente entre ambos grupos y por tanto, la cantidad de textos producidos difiere, realizamos la comparación sobre el total de textos (VF) producidos por cada uno de los grupos. Sobre un total de 54 textos producidos por los niños del „grupo B’, el 53,70% carece de signos de puntuación; mientras que de 82 textos escritos por los niños del „grupo A’, el 28,05% no presenta marcación alguna.

Sobre el total de textos que no presentan marcas de puntuación (52 versiones finales) analizamos el número de segmentos informativos que presentan cada uno a fin de estudiar si los niños utilizan la bajada intencional de línea gráfica para delimitar dichos segmentos o la marcación léxica „y para combinarlos.

La siguiente tabla detalla la extensión de los epígrafes al discriminar el número de segmentos informativos de los mismos y el total de textos que presentan cada

extensión. Para cada extensión se especifica el total de bajada intencional de línea gráfica y de uso del coordinante „y’ discriminados según extensión de los epígrafes.

Tabla 211
Cantidad de textos discriminados según segmentos informativos que contienen bajada intencional de línea gráfica y marcación léxica „y’
n=52 textos (VF) sin puntuación

Número de segmentos informativos	Total de bajada intencional de línea gráfica	Total marcación léxica „y’	Total de textos
1	3	0	15
2	7	9	18
3	3	14	8
4	3	5	4
5	0	8	2
6	7	5	3
8	1	6	1
9	1	1	1
Total	25	48	52

Los datos de la tabla nos permiten apreciar que los textos breves (entre 1 y 2 segmentos informativos) prevalecen sobre los extensos. Lo mismo con el uso de la marcación léxica „y’ para combinar segmentos informativos sobre la bajada intencional de línea gráfica.

En los epígrafes que se componen de dos segmentos informativos (18 textos), el uso de la „y’ y la bajada intencional de línea gráfica es usado por los niños prácticamente de manera equitativa. Un dato interesante es que pareciera que los niños optan entre alguna de estas marcas, puesto que de 18 textos, en 7 únicamente es usada la conjunción „y’, en 3 sólo la bajada de línea gráfica y en 2 la combinación de ambos modos de organizar la información. Los siguientes son ejemplos de cada uno de los usos descriptos.

Texto 278

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>“NACÍ EN LA PLATA YTE NUEVEA //</p> <p>##ANOOS</p> <p>YO NACÍ EN N LA PLATA</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>“NACÍ EN La Plata</p> <p>y tengo nueve años</p>

EPx_PRISCILA_3_GB_pareja con Patricia_ETr_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_NACI EN

Texto 279

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>"NACI EN //// LA # PLATA //// NACI EN % NELOS HOSPITALDE NIÑOS</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>"NACI EN //// La Plata //// en el Hospital de Niños</p>

EPy_AGUSTIN_2_GA_pareja con Miguel_ETr_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_NACÍ EN

Texto 280

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>A PRISCILA LE GUSTA COMER //// MEGUTAELAROCOSA ICHIHA Y MEBUTAELARROSCOPUREDPAPA</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>A PRISCILA LE GUSTA COMER //// me gusta el arroz con salchicha y me gusta el arroz con puré de papa</p>

EPy_PRISCILA_1_GB_pareja con Florencia_ETr_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

En los textos que se conforman de 3 a 5 y de 8 segmentos informativos, el uso de la „y’ para combinar informaciones prevalece notoriamente por sobre la bajada intencional de línea gráfica. Veamos algunos ejemplos en donde la „y’ tiene la función de adicionar información o de combinar segmentos informativos.

Texto 281

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>XAVIER VIVE CON SUMI MPAPAYI I // CON SUMI #MAMA Y // MARIANEALA(X)A</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>XAVIER VIVE CON su papá y con su mamá y Marianela</p>

EPy_XAVIER_2_GA_pareja con Tomás_ETr_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_VIVE CON

Texto 282

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>IDPEOSPIADAIOSICRIS//</p> <p>% % % % % % TIAN</p> <p>CRISTIAN</p> <p>%%% IFAIASPLBAPOE//</p> <p>%%% ISAUELADCRISTAN //</p> <p>%%% L DOIAUELALUSLU //</p> <p>%%% Q CRISTIAN</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>CRISTIAN</p> <p>la familia se peleaba por el nombre</p> <p>y su abuela de Cristian ordenó</p> <p>y abuela le puso Cristian</p> <p>y después no se pelearon más</p> <p>y dijo sí Cristian</p>

EPy_CRISTIAN_1_GA_pareja con Agustina_ETr_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_NOMBRE

Texto 283

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>PRISCILA VIVE CON</p> <p>SUF#A MILIA Y ^{SU}MI PRA //</p> <p>PÁ Y ^{SU}MI MAMÁ Y ^{SE}MI ^{SU}ERMANO //</p> <p>Y ^{SU}MI ^{SU}ERMANASTOROS</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>PRISCILA VIVE CON</p> <p>su familia</p> <p>y su papá</p> <p>y su mamá</p> <p>y su hermano</p> <p>y sus hermanastros</p>

EPx_PRISCILA_3_GB_pareja con Patricia_ETr_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_VIVE CON

Texto 284

TRANSCRIPCIÓN DE VF
<p>JUAN VIVE CON //// YO VIVO CON MI PAPA Y MI MAMA // Y MI ERMANA Y MIS 2 PERROS Y UNA // gATA % MIS 2 PeRROAS SeLLAMAN // OSA Y BANCA BLANCA Y MI gATA // qUe /Se / LLAMA / MICHA</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
<p>JUAN VIVE CON //// papá y mi mamá y mi hermana y mis 2 perras y una gata mis 2 perros se llaman Osa y Blanca y mi gata que se llama Micha</p>

EPx_JUAN_3_GB_pareja con Lautaro_EAv_VCC_VF_
 Transcripción_Normalización_VIVE CON

Considerando estos ejemplos, vemos que cuando el contenido referencial del epígrafe consiste en brindar información sobre los miembros de la familia con quien vive, el coordinante „y’ tiene una función más aditiva, a diferencia del epígrafe de Cristian (texto 282) referido al nombre, en donde la „y’ es usada para combinar diferentes informaciones, todas referidas al nombre.

Por último analizamos el único caso en el que la bajada intencional de línea gráfica prevalece sobre el uso del coordinante „y’. Se trata de los epígrafes de 6 segmentos informativos. Tal como explicitamos en la Tabla 211 se trata de 3 textos, todos referidos a los integrantes de la familia con quien vive, epígrafe iniciado con la fórmula „...vive con’. Es interesante remarcar que la bajada intencional de línea gráfica es utilizada por tres parejas de niños para diferenciar a cada miembro de la familia, es decir, a cada uno de los elementos de mismo campo semántico, y el uso de la „y’ para unir los últimos dos elementos enumerados o distinguir el todo (familia) de las partes que lo componen (cada uno de los miembros de la familia). Los textos de Agustín (texto 285) y Priscila (texto 286) ejemplifican cada caso descripto.

Texto 285

TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
AGUSTIN VIVE CON //// JUAN MAE MICAELA / DALMA / // LUATARO //// VALERIA // GILLERMO SU MAMA Y //// MI su PAPA
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
AGUSTIN VIVE CON //// Juan Micaela Dalma Lautaro //// su mamá //// y su papá

EPy_AGUSTIN_2_GA_pareja con Miguel_ETr_VCP_VF_
Transcripción_Normalización_VIVE CON

Texto 286

TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
PRISCILA VIVE CON //// VI VOCIIMFAIMLLA Y COCaEMANO // PAULO //// DAVI //// SARA Y //// ABGALI
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA DE VF
PRISCILA VIVE CON //// vivo con mi familia y (xxx) hermano Paulo //// David //// Sara //// y Abigail

EPy_PRISCILA_1_GB_pareja con Florencia_ETr_VRD_VF_
Transcripción_Normalización_VIVE CON

En síntesis, sobre el total de 136 producciones (VF), 52 textos de nuestro corpus carece de marcas plenas de puntuación, representado un 38%. Un alto número de estos textos corresponden a parejas de niños con nivel de escritura en transición y que transitaron por la VRD. Profundizando el análisis en los textos sin puntuación, observamos que los niños que no emplean marcas plenas de puntuación no son indiferentes respecto a brindar indicaciones al lector, puesto que utilizan la bajada intencional de línea gráfica para delimitar fronteras en sus producciones y/o el uso del coordinante „y’ para combinar o adicionar informaciones. La mayor parte de estos textos se caracterizan por resultar breves, en tanto se componen de uno o dos

segmentos informativos, extensión que no requiere, necesariamente, de puntuación plena interna. En estos casos los niños emplean la bajada intencional de línea gráfica o la marca léxica de manera equitativa. En los textos más extensos el uso del coordinante „y’ prevalece por sobre la bajada intencional de línea gráfica.

Como ya hemos mencionado, el estudio de los datos nos permite considerar que el nivel de escritura y las situaciones de revisión colectiva (VCC) y entre pares (VCP) parece incidir favorablemente en la introducción de marcas de puntuación en textos propios.

CAPÍTULO 3: LAS TRANSFORMACIONES EN LOS TEXTOS

En este capítulo nos detendremos en el análisis cualitativo de los cambios efectuados por los niños durante los momentos de producción y de revisión de los textos.

A diferencia del capítulo anterior en que sólo focalizamos en las versiones finales, aquí analizamos la totalidad del corpus conformado por 272 textos (164 textos producidos por el denominado „grupo A’ de niños y 108 por el „grupo B’). Recordamos que denominamos niños del „grupo A’ a quienes participaron de situaciones de lectura por parte del maestro y por sí mismos de textos informativos y testimonios de niños de diversas partes del mundo, y de situaciones de escritura por dictado al docente de su testimonio previo a la producción por sí mismos de la “página personal”; y „niños del „grupo B’ a quienes sólo produjeron por sí mismos su “página personal”. Nuestro interés en el estudio de las versiones iniciales (VI) y finales (VF) se centra en analizar y cotejar las transformaciones de los enunciados que realizan los niños en ambas versiones de escritura y su relación con las variables consideradas, esto es:

- **nivel de escritura:** *escritura avanzada* (alumnos que escriben y leen de manera alfabética fluida -EAv-); *escritura alfabética* (escritura con base alfabética pero con detenciones para consultar y “pensar” muchas de las letras que van decidiendo -EAlf-) y *escritura en transición* (escritura que comienza a ser alfabética -ETr-);
- **pertenencia al grupo de la secuencia didáctica:** niños que transitaban por situaciones de lectura y escritura mediada previo a la producción de su propio testimonio („grupo A’) y niños que sólo produjeron su “página personal” („grupo B’);
- **variación en las situaciones de revisión:** *revisión diferida (VRD)*, caracterizada porque se pospone la revisión de la textualización y no media ninguna situación didáctica entre la escritura en parejas y la revisión; *corrección colectiva (VCC)* que consiste en una práctica de corrección colectiva sobre un texto ajeno producido por “supuestos niños” introducida entre la situación de textualización y de revisión, y *corrección entre pares (VCP)* determinada por una práctica de corrección sobre los mismos textos producidos por “supuestos niños” de la variación corrección colectiva que se realiza entre la textualización y la revisión, esta situación se diferencia de la VCC porque el docente se abstiene deliberadamente de intervenir.

En todos los casos, los textos analizados son los correspondientes a los niños denominados B de las 24 parejas de alumnos⁵⁴ que son quienes produjeron y revisaron su “página personal” fuera del ámbito del aula con presencia de un entrevistador⁵⁵.

1. Tipos de cambios que hacen los niños en versión inicial y versión final

Dado nuestro interés en el análisis de las transformaciones de los textos presentes en la primera versión (VI) y en su revisión (VF), hemos tomado la siguiente decisión operativa respecto a qué entendemos por cambios o transformaciones en los enunciados:

Por cambios nos referimos a agregados, eliminaciones o sustituciones efectuadas en el escrito por el autor. Estos cambios pueden ser de dos tipos: cambios de no puntuación (CnoP) y cambios de puntuación (CP).

- *Cambios de no puntuación (CnoP)*: con el propósito de profundizar en este tipo de cambios en el estudio de los textos, hemos dividido los CnoP en dos subtipos, por un lado, los referidos a *sistema de escritura*, y por el otro, aquellos que se vinculan con *lenguaje escrito*, es decir, con las formas del decir⁵⁶. Hemos caracterizado los cambios de sistema de escritura a los efectuados a nivel intrapalabra, como ser aspectos ortográficos de omisión, agregado o sustitución de letras o tildes. Distinguimos los cambios de lenguaje escrito a los agregados, eliminaciones o sustituciones de palabras sin carga referencial autónoma (Psr) o con carga referencial (Pcr). Por palabras sin carga referencial autónoma nos referimos a artículos, preposiciones y conjunciones, y por palabras con carga referencial autónoma, a sustantivos, adjetivos descriptivos y verbos.

⁵⁴ La discriminación de los textos según *escuela, año escolar, nivel de escritura de los niños, pertenencia al grupo de la secuencia, versión de escritura (versión inicial y versión final), variación en la situación de revisión (revisión diferida, corrección colectiva y corrección entre pares) y contenido referencial del epígrafe* se detalla en la Tabla 201 del capítulo 2, apartado 1. ‘Corpus de textos analizados’.

⁵⁵ En el capítulo 1 desarrollamos las intervenciones efectuadas por el entrevistador (ver apartado 3.1. ‘Procedimiento de obtención de datos’).

⁵⁶ Por cambios de *sistema de escritura* nos referimos a transformaciones en las propiedades cualitativas y/o cuantitativas de la escritura, es decir, aspectos vinculados a cuántas marcas o letras escribir, cuáles escribir y en qué orden ubicarlas en la serie gráfica. Por cambios de *lenguaje escrito* nos referimos a los modos de decir en relación a qué escribir (respecto al contenido, la información), cómo organizar la información y qué léxico utilizar.

- *Cambios de puntuación (CP)*: hemos caracterizado este tipo de cambios a los agregados, eliminaciones o sustituciones de signos de puntuación. Incluimos aquí a los cambios de *puntuación plena*⁵⁷ y los cambios en *tipografía*⁵⁸.

La caracterización de los cambios o transformación de enunciados respecto a agregados, eliminaciones y sustituciones es la siguiente:

- **Transformación de enunciados por AGREGADO (TE/A)**: los niños añaden léxico nuevo o marcas de puntuación en el texto que no estaba con anterioridad, generando una transformación en el eje sintagmático cuando el agregado es de léxico. Se considera agregado porque en el mismo espacio textual no se efectúan supresiones, sea de léxico o de puntuación. En versión inicial (VI) se consigna transformación únicamente cuando el registro de observación de la entrevista (grabación en audio) con el apoyo de la toma de notas da cuenta que el niño volvió para atrás en el texto y efectuó el agregado.
- **Transformación de enunciados por ELIMINACIÓN (TE/E)**: los niños suprimen texto ya escrito o marcas de puntuación ya empleadas y no efectúan ningún agregado en el mismo espacio textual.
- **Transformación de enunciados por SUSTITUCIÓN (TE/S)**: los niños suprimen texto ya escrito o marcas de puntuación ya empleadas y agregan léxico o signos de puntuación en el mismo lugar paradigmático.

Para el análisis de nuestro corpus pudimos recuperar los cambios producidos por los niños en sus textos por las marcas dejadas por ellos sobre el papel, así como también por los registros de observación de las entrevistas de las parejas de niños que escribieron fuera del ámbito del aula. En las versiones finales los cambios efectuados por los niños resultan más visibles respecto a las versiones iniciales, puesto que implican una vuelta atrás sobre la línea de texto ya producido dejando rastros de tachaduras o de agregados en subíndice o superíndice, es decir, por debajo o encima de la línea base del texto, respectivamente.

Para la detección de los cambios producidos en las versiones iniciales, específicamente los cambios de puntuación, hemos realizado, operativamente, la siguiente distinción: por un lado, nos referimos a puntuación que se emplea mientras se va produciendo la escritura y que consideramos que no constituye un cambio o transformación de enunciado puesto que se concreta en el mismo momento de textualización; por el otro, puntuación que se agrega al texto y que sí hemos caracterizado como cambio, puesto que se añade a la escritura por relecturas del texto, sea relectura inmediatamente después que el autor considera finalizada la producción como también relectura durante el correr de la escritura, es decir aún no finalizado el texto. Tal como mencionamos con anterioridad, estos cambios de puntuación son recuperados para su estudio por los registros de observación de las

⁵⁷ Nos detendremos en el estudio de los cambios de los siguientes signos de puntuación: comillas, punto final, punto y seguido, coma y dos puntos. Esta decisión se fundamenta en que los mencionados signos de puntuación son los que presentan mayores ocurrencias en nuestro corpus.

⁵⁸ Incluimos el estudio de *cambios en tipografía* cuando los mismos son efectuados por el autor del texto para dar indicaciones al lector sobre los modos de interpretar el escrito. Esta función en el empleo de la bastardilla, como uno de los posibles cambios en tipografía, fue desarrollada en clase de corrección colectiva (ver „Anexos - Capítulo 1’, Texto IV „Variación corrección colectiva’).

entrevistas (grabación en audio), las marcas de revisión como tachaduras y escritura en subíndice o superíndice, y los registros de notas (memorias) efectuadas manualmente durante el momento de textualización que acompañan los registros en audio (ver Capítulo 1, apartado 3.3 „Tipo de datos obtenidos”).

Las siguientes tablas detallan las categorías de cambios elaboradas a partir del análisis pormenorizado de los textos y las posibles combinaciones de las mismas.

Tabla 301
Categorías de cambios
Transformación de enunciados (TE) que NO afectan la puntuación

SUSTITUCIONES (TE/S)	AGREGADOS (TE/A)	ELIMINACIONES (TE/E)
Léxico por léxico. Palabras con carga referencial autónoma (Código: S-Pcr)	Palabras con carga referencial autónoma (Código: A-Pcr)	Palabras con carga referencial autónoma (Código: E-Pcr)
Léxico por léxico. Palabras sin carga referencial autónoma (Código: S-Psr)	Palabras sin carga referencial autónoma (Código: A-Psr)	Palabras sin carga referencial autónoma (Código: E-Psr)
Sistema de escritura⁵⁹ (Código: SE)		

Las categorías de cambios explicitadas en la tabla anterior no afectan la puntuación del texto. Dado nuestro interés en la marcación de los textos infantiles, este tipo de transformaciones no serán analizadas detenidamente, sino que sólo expondremos comentarios vinculados a las mismas.

Tabla 302
Categorías de cambios
Transformación de enunciados (TE) que SI afectan la puntuación

SUSTITUCIONES (TE/S)	AGREGADOS (TE/A)	ELIMINACIONES (TE/E)
Léxico por puntuación (Código: SLxP)	Ø	Ø
Puntuación por léxico (Código: SPxL)	Ø	Ø
Puntuación por puntuación (Código: SPxP)	Puntuación (Código: AP)	Puntuación (Código: EP)
Tipográfica (Código: ST)	Ø	Ø
Minúscula por mayúscula (Código: SmxM)	Ø	Ø

⁵⁹ Cuando en los textos que componen nuestro corpus detectamos un cambio de *sistema de escritura* (SE) no lo discriminamos según sea agregado, sustitución o eliminación, sino que simplemente señalamos que el cambio responde a modificaciones en las propiedades cualitativas y/o cuantitativas de la escritura.

La diversidad de categorías de cambios o de transformación de los enunciados explicitados en las tablas anteriores corresponde a los hallados en los textos producidos por los niños. Definimos cada tipo de cambio que *afecta la puntuación* del texto de la siguiente manera:

• **Transformación de enunciados por SUSTITUCIÓN (TE/S)**

Sustitución de léxico por puntuación (SLxP): supresión de léxico ya escrito, sea de palabras con o sin carga referencial autónoma, y añadidura de marcas de puntuación en el mismo lugar paradigmático; por ejemplo, la sustitución de un artículo indefinido [un] por una coma [,], o de la conjunción „y’ por una coma [,] tal como se observa en la VF del siguiente texto.

Texto 301

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? MI MAMÁ VIENE DE TANDIL Y MI // PAPÁ DE RIO NEGRO Y MIS HERMANA - // S NACIERON EN ENSENADA	¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? “ MI MAMÁ VIENE DE TANDIL , Y MI // PAPÁ DE RIO NEGRO Y MIS HERMANA - // S NACIERON EN ENSENADA ”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? mi mamá viene de Tandil (y)mi papá de Rio Negro y mis hermanas nacieron en Ensenada	¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? “mi mamá viene de Tandil , mi papá de Rio Negro y mis hermanas nacieron en Ensenada ”

EPx_SIXTO_3_GA_pareja con Braian_EAv_VRD_VI-VF_Transcripción_Normalización_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA

Sustitución de puntuación por léxico (SPxL): supresión de una marca de puntuación ya empleada y añadidura, en el mismo lugar paradigmático, de léxico con o sin carga referencial autónoma. Por ejemplo: la sustitución de una coma [,] por la conjunción „y’. Este cambio, que se ejemplifica en el texto 302, constituye el inverso al cambio anterior SLxP.

Texto 302

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
A JAQUELINE LE GUSTA COMER LA // TORTIYA , LA PAPFRITAS % CON BUEBOS // Y LA SOPAS (y) LASADO .	A JAQUELINE LE GUSTA COMER LA // TORTIYA , LA PAPFRITAS % CON BUEBOS // Y LA SOPAS (y) LASADO .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
A JAQUELINE LE GUSTA COMER la tortilla , la papa fritas con huevos y la sopas (y) el asado .	A JAQUELINE LE GUSTA COMER la tortilla , la papa fritas con huevos y la sopas (y)el asado .

EPx_JAQUELINE_3_GA_pareja con María_EAlf_VCC_VI-VF_Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

Sustitución de puntuación por puntuación (SPxP): supresión de un signo de puntuación y añadidura de otra marca de puntuación en mismo lugar paradigmático; por ejemplo, la sustitución de un punto y seguido [.] por una coma [,] o a la inversa. El siguiente texto ejemplifica el cambio SPxP en VF así como también el cambio SLxP en VI.

Texto 303

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
A BRAIAN LE GUSTA COMER //// A MIMEGUSTACOMER //// MILANESA. ¥ NOQUÍYCHORIPAN	A BRAIAN LE GUSTA COMER //// A MIMEGUSTACOMER //// MILANESA. NOQUÍYCHORIPAN
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
A BRAIAN LE GUSTA COMER //// a mi me gusta comer //// milanesa ○ ñoqui y choripán	A BRAIAN LE GUSTA COMER //// milanesa ○ ñoqui y choripán

EPx_BRAIAN_3_GA_pareja con Juan Ignacio_EAlf_VCC_VI-VF_Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

Sustitución tipográfica (ST): Supresión de un estilo de fuente y añadidura de otro en el mismo lugar paradigmático sin modificación de léxico, por ejemplo: ‘El dique’ por ‘EL DIQUE’.

Texto 304

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
EL BARRIO “El dique” me gusta // mi barrio por es // limpia limpio	EL BARRIO “EL DIQUE” . me gusta // mi barrio por es ^{que} es // limpia limpio .”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
EL BARRIO “El dique” me gusta mi barrio por es limpio	EL BARRIO “EL DIQUE” . me gusta mi barrio porque es limpio ”.

EPx_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VI-VF_Transcripción-Normalización_EL BARRIO ⁶⁰

⁶⁰ Si bien en el capítulo 2 indicamos que por un lado, la transcripción de los textos sería en imprenta mayúscula porque casi la totalidad de los niños escribió en este tipo de letra a excepción de Camila y de Gisela y, por el otro, que omitiríamos esta diferencia tipográfica aunque sí la indicaríamos a pie de página, en este ejemplo hemos decidido conservar la tipografía a fin de mostrar, precisamente, la sustitución tipográfica de letra cursiva a imprenta mayúscula que efectúa Gisela en ‘el Dique’.

Sustitución de letra minúscula por mayúscula (SmxM): supresión de letra tipo minúscula y añadidura de misma letra en tipo mayúscula, sea mayúscula léxica o textual; por ejemplo, la letra „t’ por „T’ en „todos’ / „Todos’.

Texto 305

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? (TODOS) VIENEN DE PERÚ .	¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? “ TODOS ^{TODOS} VIENEN DE PERÚ .”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? (todos) vienen de Perú	¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? “(Todos) vienen de Perú ” .

EPx_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VI-VF_
Transcripción-Normalización_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA ⁶¹

• Transformación de enunciados por AGREGADO (TE/A)

Agregados de puntuación (AP): añadidura de una marca de puntuación en el texto que no estaba con anterioridad sin haber efectuado alguna supresión en el mismo espacio textual. Por ejemplo: agregado de punto final, coma, punto y seguido, comillas y/o dos puntos. El siguiente texto ejemplifica el agregado de comillas en VI y de una coma en VF.

Texto 306

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
AYELÉN ②MI NOMBRE SICNIFICA LA ALEGRIA // SONRISA DE LA ALEGRIA MI NOMBRE ES // DE UN PUEBLO MAPUCHE②	AYELÉN “ MI NOMBRE SICNIFICA LA ALEGRIA // SONRISA DE LA ALEGRIA② MI NOMBRE ES // DE UN PUEBLO MAPUCHE ” .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
AYELÉN ②mi nombre significa la sonrisa de la alegría mi nombre es de un pueblo mapuche②.	AYELÉN “ mi nombre significa la sonrisa de la alegría② mi nombre es de un pueblo mapuche ” .

EPx_AYELÉN_3_GA_pareja con Omar_EAlf_VRP_VI-VF_Transcripción-Normalización_NOMBRE

• Transformación de enunciados por ELIMINACIÓN (TE/E)

Eliminaciones de puntuación (EP): supresión de una marca de puntuación en el texto ya escrito sin ejecución de agregados en el mismo espacio textual; por ejemplo, supresión de comillas. En texto 307 se observa que los niños eliminan un coma en la VI que luego deciden agregar durante la revisión, al igual que otras comas en otros espacios textuales. En el texto 308, las niñas eliminan comillas durante la revisión que

⁶¹ Tipo de fuente original: cursiva.

fueron agregadas en revisión inmediata durante la textualización. Ambos textos ejemplifican una transformación de enunciados por eliminación de puntuación, sea durante la VI o en la VF.

Texto 307

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
NAZARENO VIVE CON /// EL ER MANITO VALENTIN /// EL PAPÁ ⁷ GONSALO /// Y LA MAMÁ SOLEDAD	NAZARENO VIVE CON /// EL ER MANITO , VALENTIN /// EL PAPÁ ⁷ , GONSALO /// Y LA MAMÁ , SOLEDAD .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
NAZARENO VIVE CON el hermanito Valentín el papá Gonzalo y la mamá Soledad	NAZARENO VIVE CON el hermanito , Valentín el papá , Gonzalo y la mamá , Soledad .

EPx_NAZARENO_3_GB_pareja con Zaira_EAlf_VCC_VI-VF_Transcripción_Normalización_VIVE CON

Texto 308

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
MELANIE VIVE CON S ^{us} ¹³ HER MANOS // Y CON MI CUNIADA , Y MI SOBRI // NA Y MI MA ^M AA ¹³	MELANIE VIVE CON S ^{us} ¹³ HER MANOS // Y ^{LA} CON MI CUNIADA , Y MI ^{LA} SOBRI // NA Y MI ^{LA} MA ^M AA ¹³ .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
MELANIE VIVE CON sus ¹³ hermanos y con mi cuñada , mi sobrina y mi mamá ¹³	MELANIE VIVE CON sus 13 hermanos y la cuñada , la sobrina y la mamá .

EPx_MELANIE_3_GA_pareja con Franco_EAlf_VCP_VI-VF_Transcripción_Normalización_VIVE CON

Los ejemplos de textos transcritos constituyen los casos más representativos de cada tipo de cambio de puntuación explicitado. En el tercer apartado, 'Algunas posibles razones de los cambios', profundizaremos en el estudio de cada tipo de cambio que hemos hallado en el análisis de nuestro corpus.

2. Análisis de los tipos de cambios

2.1. Cambios totales

Discriminados los tipos de cambios producidos por los niños en sus textos, nos proponemos analizar la totalidad de transformaciones de los enunciados en nuestro corpus compuesto por 272 textos. La Tabla 303 muestra los cambios que realizan las parejas de niños (24 parejas), tanto en versión inicial (VI) como en versión final (VF), discriminado los subtotales por versión y variación de situaciones de revisión (VRD, VCC y VCP), y los totales por tipo de cambio en cada versión (cambios de no puntuación –CnoP– y cambios de puntuación –CP–) y por variación de situación de revisión sin discriminación de versión. La última fila indica la sumatoria total de los cambios.

Tabla 303
Sumatoria de transformaciones de enunciados discriminados por versión de escritura, tipo de cambio y variación de situaciones de revisión
n= 272 textos

Variación de revisión	Versión de escritura						Totales
	VI			VF			
	CnoP	CP	Subtotal	CnoP	CP	Subtotal	
Variación 1 VRD	63	4	67	76	56	132	199
Variación 2 VCC	62	26	88	73	71	144	232
Variación 3 VCP	87	20	107	65	76	141	248
Totales	212	50	262	214	203	417	679

Los datos de la tabla muestran que en ambas versiones de escritura y en todas las variaciones de las situaciones de revisión los niños realizan algún cambio sobre el texto, sea cambios de no puntuación (CnoP) como de puntuación (CP).

Centrando el estudio en los tipos de cambios, vemos que durante la versión inicial (VI) la mayoría de los cambios que los niños realizan están vinculados a lenguaje escrito y sistema de escritura, es decir, a los denominados CnoP. En la versión final (VF), los datos muestran que los niños efectúan los dos tipos de cambios en sus textos (CnoP y CP) prácticamente en misma cantidad.

Profundizando el análisis sólo en los CP advertimos que la atención de los niños en la marcación de los textos mediante el empleo de signos de puntuación es notoriamente mayor en la VF respecto a la VI, superando ampliamente el número de CP en VI (50 CP en VI y 203 CP en VF). En otras palabras, pareciera que mientras que en la VI los niños hacen mayormente transformaciones en los enunciados

vinculados a los denominados CnoP, **en situación de revisión atienden más a aspectos vinculados a la puntuación del texto, pero sin desatender la revisión de aspectos de no puntuación.**

Si analizamos los datos considerando las variaciones de situaciones de revisión, observamos que en la versión final (VF), **quienes realizan más cambios vinculados a puntuación (CP) son los niños que pasaron por la variación de revisión corrección entre pares (VCP), seguidos por los de la variación corrección colectiva (VCC).** Centrando el estudio en estos tipos de cambios de puntuación, resta analizar si hay diferencias en la variación, uso y función de las marcas de puntuación usadas por los niños que transitaron una de las dos variaciones de situaciones de revisión entre la VI y VF. Este análisis lo efectuaremos en el apartado 3. 'Algunas posibles razones de los cambios'.

Considerando este análisis podríamos decir que un niño que se ubica en situación de producción de un texto, seguramente se ocupe del contenido a comunicar, los modos de organizarlo y de cómo se escribe, es decir cuántas letras necesita, cuáles y en qué orden. Si el mismo niño se ubica en situación de revisión, seguramente se ocupe tanto del contenido y de cómo está escrito, como así también de cómo brindar indicaciones al lector mediante el empleo de marcas de puntuación. Además, considerando la versión de escritura y las variaciones de las situaciones de revisión, podemos pensar que los niños que se posicionan en situación de revisión de su propio texto y que han tenido posibilidad de transitar por situaciones de corrección entre pares o entre pares y el maestro son quienes más se ocuparían de puntuar sus textos respecto a los niños que también se ubican en posición de revisar su escrito pero que durante la textualización y la misma revisión sólo medió tiempo.

- Relación entre cambios totales y nivel de escritura

Durante la textualización

El estudio de los datos por parejas de niños y cantidad de cambios que efectúa cada pareja muestra que en versión inicial (VI) hay un total de 262 cambios, que van desde 3 cambios producidos por una pareja de niños de nivel de escritura en transición a 22 cambios efectuados por una pareja de niños con escritura alfabética.

Dentro de este rango de 3 a 22 cambios, la cantidad total de transformaciones que los niños hacen en sus textos pareciera relacionarse con el nivel de escritura, puesto que los niños de nivel de escritura en transición realizan un total de 79 cambios, cuyo rango va de 3 a 15; los niños con escritura alfabética efectuaron un total de 80 cambios, cuyo rango va de 5 a 17 transformaciones en sus enunciados, y las parejas de niños con nivel de escritura avanzado realizaron un total de 103 cambios, con un rango superior respecto a las parejas anteriores, puesto que va de 10 a 22

cambios. Estos datos nos permiten apreciar que tanto **los totales de los cambios para cada nivel de escritura como la cantidad de cambios efectuados por parejas de niños presentan grandes diferencias, siendo los niños de escrituras avanzadas quienes más cambios realizan en sus textos.**

Avanzando en el análisis de los cambios en VI, el promedio de los mismos es de 10,91, quedando por debajo de éste 10 parejas de niños y por encima las 14 parejas restantes. Casi la totalidad de las parejas de niños que se sitúan por encima de la media son de nivel de escritura avanzado, a excepción de una pareja que, si bien se sitúa por debajo de dicho promedio, no presenta gran distancia al mismo, puesto que realizó 10 cambios.

Resulta interesante que las parejas de niños que hacen cambios por debajo de la media, efectúan escasas transformaciones de los enunciados en relación a puntuación, precisamente hacen de 0 a 2 CP, siendo sólo 2 parejas en donde se advierte este tipo de cambio. Remarcamos que las 8 parejas restantes marcan sus intenciones en el texto, con uso de la bajada intencional de línea gráfica, pues se advierten 21 bajadas de renglón. Las parejas de niños que se sitúan por encima de la media, es decir, aquellos que efectuaron 11 o más cambios, la mayoría también realiza CP: son 9 parejas de niños que hacen de 2 a 11 CP. Asimismo, las 5 parejas restantes que no hacen CP, sí marcan sus textos con la bajada intencional de línea gráfica. **Estos datos nos permiten establecer una posible relación vinculada al rol de revisor y el empleo de marcas de puntuación, pues pareciera que cuanto más los niños revisan sus textos más posibilidades hay de que revisen puntuación.**

Recuperando este análisis podemos imaginar que un niño de nivel de escritura en transición que se ubica en el rol de productor del texto, en tanto primera versión, seguramente no efectúe muchas modificaciones en su texto en comparación a niños que ya han adquirido la base alfabética del sistema de escritura. Ahora bien, si estos niños en proceso de alfabetización realizan cambios en sus textos, seguramente los mismos sean de los denominados cambios de no puntuación, y lo más factible es que utilicen la bajada intencional de línea gráfica a fin de brindar indicaciones al lector acerca de la interpretación de su escrito. Contrariamente, un niño que ya adquirió la base alfabética del sistema de escritura posiblemente efectúe ambos tipos de cambios en su texto, y cuanto más fluida sea su escritura y lectura (niños de nivel de escritura avanzada) seguramente serán más los cambios que realice en su producción, tanto de puntuación como de no puntuación.

Durante la revisión y en relación con la situaciones de revisión

En versión final (VF) hay un total de 417 cambios, superando, de esta manera, a las transformaciones de los enunciados contabilizadas en VI (ver Tabla 303). Mientras que en VI los 262 cambios representan un 39% de la totalidad de 679 cambios, en VF los 417 cambios representan un 61%. Asimismo, los datos muestran que el 67% de los

niños (16 parejas de niños sobre 24) aumentó el número de cambios totales realizados en la situación de revisión que de producción de VI. Asimismo, en relación a los CP, 17 parejas incrementaron el número de este tipo de cambios en VF respecto a VI, represando un 71% sobre el total de parejas de niños. Este dato nos permite sostener que, cualquiera sea la variación de situación de revisión que se presenta, **el escritor realiza más modificaciones en su texto en situación de revisión que de textualización, y especialmente de puntuación**, dato coincidente con uno de los hallazgos de Castedo (2003) que hemos referenciado en el capítulo primero del presente estudio: intervenir sobre la puntuación de un texto y problematizarse sobre la misma es intrínseco al rol de revisor y los niños, en situación de revisión, se ocupan de modificar, mayormente, la puntuación (además de la posición del enunciador), por sobre las transformaciones en la organización discursiva (Castedo, 2003:264).

Analizando el rango de cambios, vemos que el mismo va desde 3 a 48, siendo ampliamente superior respecto al rango de cambios de VI. En el número de 3 cambios nuevamente se ubica una pareja de niños de nivel de escritura en transición, y en el extremo superior, con 48 cambios, se ubica una pareja de niños de escritura alfabética (Elías y Felipe). Remarcamos dos aspectos en relación a este extremo superior de rango de cambios: por un lado, que esta pareja de niños transitó por la variación de revisión diferida (VRD) pero en situación de revisión fuera del ámbito del aula con el entrevistador, Elías (autor del texto) revisó con Ayelén, quien pasó por la variación de revisión de corrección entre pares (VCP); y por el otro, que a la entrevista de revisión se le destinó más tiempo que al resto de las parejas. Por debajo de 48 cambios, los últimos valores son de 31 y 35 cambios en 2 parejas de niños, con nivel de escritura avanzada que efectuaron una totalidad de 31 cambios, y otra pareja de nivel de escritura alfabética que efectuó los 35 cambios mencionados. Subrayamos que estas dos parejas transitaron por la situación de revisión de corrección colectiva (VCC).

En relación a las variaciones de las situaciones de revisión, **los niños que más cambios efectúan en sus textos en VF son los que transitaron por la VCP y la VCC y de igual modo respecto a los CP**. Un dato que remarcamos es que en VF los niños que transitaron por la VCP disminuyen los CnoP y aumentan, notablemente, los CP, a diferencia del resto de las parejas que pasaron por la VCC o VRD en donde, sea en mayor o menor número, hay un incremento tanto de los CnoP como de los CP.

En versión final y en relación al nivel de escritura, los niños que más transformaciones hacen en sus textos son los de escritura alfabética (de 6 a 48 cambios) **y avanzada** (de 13 a 31 cambios), mientras que los niños de escritura en transición son quienes menor cantidad de cambios realizaron (de 3 a 18 cambios). Si recuperamos el análisis efectuado en VI sobre el promedio de cambios, en VF la media es de 17,37, ampliamente superior respecto a VI. Por debajo de la media se ubican 14 parejas de niños, y por encima las 10 restantes. De las 9 parejas de niños con nivel de escritura en transición, 8 se ubican debajo de la media; de las 8 parejas de niños con nivel de escritura alfabético, 4 se hallan por debajo, y de las 7 parejas de niños con escritura avanzada, sólo 2. Contrariamente, las parejas de niños cuyos cambios en sus textos resultan mayores a la media, son principalmente de nivel de escritura avanzada. La totalidad de estas parejas que efectuaron más de 17,37 cambios son de 3° año escolar.

Respecto a la posible relación entre CnoP y CP, casi la totalidad de las parejas de niños que se ubican por encima de la media efectúan de 12 a 34 CP, a excepción

de dos parejas de niños que realizan 6 y 8 CP, ambas que transitaron la VRD. Agregamos también que de esas 10 parejas de niños, 7 efectuaron ampliamente más cambios de puntuación (CP) que de no puntuación (CnoP).

En ambos casos, sean las parejas de niños que se hallan por debajo como por encima de la media, pareciera que, en lo que se refiere a cambios totales, el grupo de pertenencia a la secuencia („grupo A’ y „grupo B’) no tiene relación con la cantidad de transformaciones que los niños hacen en sus textos.

Nuevamente nos situamos en prever los posibles tipos de cambios que un niño realizaría en su texto ubicado en el rol de revisor del mismo: seguramente efectúe mayor cantidad de modificaciones en su escritura que las realizadas durante la textualización y las mismas corresponderían, mayormente, a cambios de puntuación. Además, podemos prever que los niños que transiten por situaciones de corrección de textos ajenos entre la textualización y la revisión, efectuarán más cambios en general y de puntuación en particular durante la revisión que los niños que sólo pospusieron la revisión.

Si a ello le sumamos el nivel de escritura de los niños, podemos suponer que un niño de nivel de escritura en transición sí va a realizar modificaciones en su texto durante la revisión, pero que seguramente éstas sean pocas y mayormente de no puntuación; de manera contraria, un niño de nivel de escritura alfabética u otro de escritura avanzada seguro realicen diversos cambios durante la revisión de su texto, principalmente cambios vinculados a la puntuación.

Ahora bien, ante estas posibles transformaciones de los enunciados que prevemos que los niños realicen, sí podemos afirmar que independientemente del nivel de escritura los niños sí modificarían su texto en situación de revisión.

En síntesis, los datos muestran que los niños realizan modificaciones en sus textos mayormente en situación de revisión que de textualización (Castedo, 2003) y que las posibilidades de los niños de emplear puntuación en sus escritos se relaciona con sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996). En otras palabras, los niños en situación de revisión efectúan mayor número y tipo de cambios que durante la producción y en relación a los tipos de cambios, quienes se hallan más alejados a la convencionalidad del sistema de escritura son quienes realizan menor cantidad de cambios de puntuación, a diferencia de los niños que ya adquirieron la base alfabética del sistema de escritura.

Agregamos que este primer análisis nos permite advertir que los niños que tuvieron posibilidad de transitar por situaciones de corrección de textos ajenos (VCC y VCP) previo a la situación de revisión del propio texto son quienes realizan mayores cambios, precisamente de cambios de puntuación (CP). Asimismo, remarcamos que si bien en ambas versiones de escritura (versión inicial y versión final) hay CP, es durante la revisión que estos son efectuados por los niños. En otras palabras, durante la textualización los niños se ocupan mayormente de realizar cambios de sistema de

escritura y lenguaje escrito, y en situación de revisión, de efectuar cambios de puntuación.

Analizados los cambios totales (CnoP + CP), en el siguiente apartado nos dedicamos a estudiar los tipos de cambios específicos de puntuación (CP), a fin de diferenciar el número de transformaciones de los enunciados relacionado con el empleo de punto final y de puntuación interna. Asimismo, señalaremos cuando los niños efectúan una bajada intencional de línea gráfica en sus textos entendiendo que las mismas constituyen indicaciones al lector acerca de los modos de interpretar el texto.

2.2. Cambios de puntuación

Si bien en ambas versiones de escritura (VI y VF) hay cambios de puntuación (CP) y en VF estos superan ampliamente en número a los efectuados en VI, no todos los cambios resultan iguales y no todas las parejas de niños hacen este tipo de cambios. En este apartado presentamos el análisis de los CP, según sean de punto final o puntuación interna. Asimismo, nos referiremos a la bajada intencional de línea gráfica⁶² que realizan los niños en sus producciones.

Además, subrayamos que pondremos en relación los cambios de puntuación con las parejas de niños según la versión de escritura (VI y VF) y en cada caso, el nivel de escritura (EAv, EAlf y ETr), el grupo de pertenencia a la secuencia („grupo A’ y „grupo B’) y el año escolar (1°, 2° y 3°). En VF agregamos la variable variación de situaciones de revisión por la que transitaban los niños (VRD, VCC y VCP).

- Cambios de puntuación según nivel de escritura

Sobre el total de cambios que analizamos en el apartado anterior, señalamos que en VI hay 50 CP (ver Tabla 303). Sobre el total de 24 parejas de niños, 11 realizan CP además de efectuar bajada intencional de línea gráfica. Otras 11 parejas de niños hacen sólo bajada intencional de línea gráfica en sus textos. Si traducimos los datos anteriores por parejas en número de cambios, vemos que en VI se evidencian 50 cambios de puntuación plena, esto es, signos de puntuación que pueden ser de punto final y/o puntuación interna. Además, advertimos un total de 82 bajadas intencional de línea gráfica realizadas por 8 parejas de niños de nivel de escritura en transición. **Esto nos permite pensar que los niños pequeños, en sus producciones, en tanto**

⁶² Remarcamos que la bajada intencional de línea gráfica no fue contabilizada como una transformación en los enunciados porque los niños que realizaron la bajada de renglón lo hacían en el mismo momento que iban produciendo la escritura. En otras palabras, operativamente entendemos que la bajada intencional de línea gráfica no constituye un cambio porque no hemos hallado en nuestro corpus y material audio (grabaciones de las entrevistas) que el niño haya vuelto para atrás en el texto y haya efectuado el agregado de bajada de renglón. Igual subrayamos que haremos diversas menciones a los modos en que los niños emplean la bajada intencional de línea gráfica puesto que en los escritos infantiles pueden funcionar como indicaciones al lector de delimitación de unidades de sentido.

primeras versiones, emplean mayormente la bajada intencional de línea gráfica como una manera de brindar indicaciones al lector que las marcas gráficas de puntuación⁶³.

Las otras 11 parejas de niños que efectúan CP y algunas de ellas también la bajada intencional de renglón son todos de nivel de escritura alfabética y avanzada. De igual manera que aquellos niños que sólo realizan bajada intencional de línea gráfica, en las parejas de niños que combinan CP + bajada de línea gráfica, el rango es de 1 a 13 cambios. Finalmente, destacamos que hay 2 parejas que sólo hacen CP interna (entre 5 y 8 cambios), ambas de nivel de escritura avanzada.

De igual modo que con el análisis de los cambios totales, **los datos de CP muestran que en VI, esto es durante la textualización, sin introducción de la variable variación de situación de revisión, lo que hasta aquí parece que define la menor o mayor atención de los niños a la puntuación, en términos de marcas plenas, es el nivel de escritura.** Ahora bien, reiteramos que las 11 parejas de niños que no hacen ningún CP plena, sí efectúan transformaciones en sus producciones pues, como mencionamos, marcan en el texto sus intenciones vinculadas al modo de interpretar su escrito por la bajada intencional de línea gráfica. Resta aclarar que hay 2 parejas de niños que no realizan CP ni bajada intencional de línea gráfica. Ahora bien, subrayamos que estos niños sí trabajan en el texto efectuando otras modificaciones, no es que dejan el escrito tal cual, “textualizando de corrido” sin revisión inmediata, sino que hacen CnoP.

En VF los niños realizan un total de 203 CP (ver Tabla 303). De 24 parejas de niños, 18 realizan cambios de puntuación plena, especialmente los niños de nivel de escritura alfabética y avanzada. Las 6 parejas que no efectúan CP plena son todas de nivel de escritura en transición. A diferencia de las VI, en las VF los niños realizan mayor cantidad de cambios de puntuación plena por sobre bajada intencional de línea gráfica, pues como dijimos, en VF hay 203 CP plena y sólo 20 bajadas de renglón, todas éstas realizadas por niños de escrituras alfabéticas y principalmente en transición.

Nuevamente, estos datos nos permiten corroborar que **la posición de revisor favorece la introducción de marcas de puntuación en los textos**, y si bien la variable nivel de escritura se combina con la posibilidad de marcación de los textos, puesto que niños más avanzados en la convencionalidad del sistema de escritura son quienes puntúan más sus escritos, coincidimos con trabajos anteriores que muestran que **instalar una práctica de revisión de textos es beneficioso para todos los niños, puesto que todos pueden modificar sus textos en el sentido de ir avanzando en el sistema de puntuación** (Castedo, 2003).

De la misma manera que la previsión que hicimos con los cambios totales y siempre en situación de presuponer una generalización, también aquí podemos conjeturar un perfil de niño en relación a los cambios de puntuación que realizaría durante la textualización y revisión de su escrito: un niño de nivel de escritura en transición, de emplear puntuación, estaría en mayores condiciones

⁶³ En el capítulo 2, apartado 6 ‘Textos sin puntuación’, hemos analizado los textos que no presentan puntuación pero que sí emplean la bajada intencional de línea gráfica como uno de los modos de delimitar unidades de significado en el escrito.

de hacerlo en situación de revisión que de textualización. Seguramente, un niño en proceso de alfabetización emplee la bajada intencional de línea gráfica para brindar indicaciones al lector y no use marcas de puntuación plena. Un niño alfabético y, especialmente aquel que lee y escribe fluidamente (con escrituras avanzadas) seguramente sí introducirá puntuación plena en sus textos, y especialmente en situación de revisión.

- Cambios de puntuación durante la textualización según grupo de pertenencia a la secuencia

Nos detendremos ahora en analizar si la variable grupo de pertenencia a la secuencia didáctica (grupo de niños que leyeron y escucharon leer, y dictaron al maestro textos semejantes a los que produjeron por sí mismos -„grupo A’-, y niños que sólo escribieron su “página personal” -„grupo B’-) incide en la atención de los alumnos en la puntuación. Diferenciamos aquí, tal como lo hicimos para el análisis del número de CP, a los cambios de puntuación plena y la bajada intencional de línea gráfica.

La siguiente tabla muestra los tipos de cambios en VI según grupo de pertenencia a la secuencia.

Tabla 304
Tipos de cambios en VI discriminados por grupo de pertenencia a la secuencia
n= 679 cambios

Versión de escritura	Versión Inicial (VI)					
Grupo de secuencia	Grupo A			Grupo B		
Tipo de cambio	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica
n° de cambios	116	39	44	96	11	38

A partir de los datos arrojados en la tabla y considerando que la cantidad de parejas de niños y de textos producidos por cada grupo de pertenencia a la secuencia difiere, promediamos los datos según número de textos y número de parejas de niños. Recordamos que la totalidad de textos producidos por las 14 parejas de niños del „grupo A’ es de 164, 82 correspondientes a VI y mismo número a VF; los textos producidos por las 10 parejas de niños del „grupo B’ son 108, resultando 54 textos para cada versión de escritura⁶⁴.

⁶⁴ La discriminación de los textos según *grupo de pertenencia a la secuencia, escuela, año, nivel de escritura de los niños, versión de escritura, variación en la situación de revisión y tipo de epígrafe* se detalla en la Tabla 201 del capítulo 2, apartado 1. „Corpus de textos analizados’.

La Tabla 305 representa los promedios por textos y por parejas de niños de los datos arrojados en la tabla anterior.

Tabla 305
Promedio por textos y parejas de niños de los tipos de cambios en VI discriminados por grupo de pertenencia a la secuencia
n= 679 cambios

Versión de escritura	Versión Inicial (VI)					
Grupo de secuencia	Grupo A			Grupo B		
Tipo de cambio	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica
Promedio por texto	1,41	0,47	0,53	1,77	0,2	0,7
Promedio por parejas	8,28	2,78	3,14	9,6	1,1	3,8

Estos datos resultan del análisis de los cambios que efectúan los niños en sus textos durante el momento de textualización (VI), en donde sólo distingue a ambos grupos (‘grupo A’ y ‘grupo B’) la lectura previa o no, mediada y por sí mismos, de testimonios y textos informativos semejantes al que tienen que producir en su “página personal”; el haber participado o no de situaciones didácticas de dictado al maestro de su propia “página personal”, y el nivel de escritura de cada pareja de niños. Recordamos que en las situaciones didácticas de lectura el docente efectuó intervenciones dirigidas a los recursos empleados por el autor para brindar indicaciones al lector acerca de la interpretación del texto, es decir, intervenciones vinculadas a los usos y funciones de marcas de puntuación⁶⁵. Habiendo efectuado ya el análisis en relación al nivel de escritura, los datos expresados en la Tabla 304, y especialmente su traducción en promedios en la Tabla 305, muestran que **los niños del ‘grupo B’ efectúan mayor número de CnoP respecto al ‘grupo A’**. **Contrariamente, analizando los CP observamos que los niños del ‘grupo A’ son quienes realizan mayores cambios** (39 CP plena con un promedio por textos de 0,47 y por parejas de niños de 2,78) **respecto a los niños del ‘grupo B’** (11 CP plena, con un promedio por textos de 0,20 y por parejas de 1,10). De esta manera, advertimos que las diferencias entre los niños del ‘grupo A’ resultan ampliamente mayores respecto a los del ‘grupo B’ cuando se trata de marcar los textos con puntuación plena: **los niños del ‘grupo A’ superan el doble de cambios de puntuación plena por textos y por parejas de niños que los niños del ‘grupo B’**. Inversamente, notamos que los niños del ‘grupo B’ son quienes más marcan sus textos con la bajada de renglón (un promedio por textos de 0,7 y por parejas de 3,8), siendo notoria la diferencia respecto al uso que ellos hacen de las marcas de puntuación plena.

⁶⁵ Ver capítulo 1, apartado 3.1. ‘Procedimiento de obtención de datos’ (situación a) y ‘Anexos - Capítulo 1’, Texto I.

Contrariamente, esta diferencia entre CP plena y bajada de renglón no resulta tan amplia en los niños del „grupo A’.

Considerando la totalidad de cambios, esto es CnoP + CP, el „grupo A’ realiza un total de 155 cambios, constituyendo un promedio por texto de 1,89 y por parejas de niños de 11,07; el „grupo B’ realiza 107 cambios, y de misma manera, su conversión en promedio de texto resulta de 1,98 y por parejas de 10,7. Asimismo, reiteramos que los niños del „grupo B’ son quienes realizan mayor cantidad de CnoP respecto a los niños del denominado „grupo A’.

En síntesis, la sumatoria de cambios totales (CnoP + CP) y su conversión en promedio por textos y parejas de niños, nos permiten pensar que no existen grandes diferencias entre ambos grupos („grupo A’ y „grupo B’) en la VI, pero sí aparece alguna relación respecto a los CP plena. Pareciera que la lectura y el dictado al maestro previo a la situación de producción por sí mismos impregna la escritura de indicaciones al lector con el empleo de marcas de puntuación cuando el docente no sólo lee textos de similares características a aquellas que los niños tienen que producir, sino también cuando hace advertir a los alumnos que las marcas de puntuación están presentes en los textos, aun cuando están ubicados en posición de lector pero que les permite recuperar dichas marcas en posición de escritor.

Dado que una hipótesis de investigación de nuestro trabajo se refiere a *que las posibilidades de los niños de introducir marcas de puntuación en sus escritos se encuentran influenciadas por las situaciones de enseñanza por las cuales transitaban*, en el siguiente apartado nos detenemos a analizar los tipos de textos que propusimos leer a los niños, y mostrar ejemplos de planificación de las situaciones „El maestro lee’ y „Los niños dictan al maestro’, así como también extractos de registros de clases en el contexto de la secuencia didáctica implementada para la obtención de los datos.

Materiales de lectura, planificaciones de situaciones didácticas „El maestro lee’ y „Los niños dictan al maestro’ y extractos de registros de clase

A fin de fundamentar nuestro argumento anterior, explicamos algunos de los tipos de textos informativos y testimonios de niños de diversas partes del mundo que propusimos en las sesiones de lectura por parte del maestro, así como también transcribimos ejemplos de planificaciones de las situaciones didácticas „El maestro lee’. Por ejemplo, dos de los textos que propusimos para que el maestro lea en voz alta a los niños y abra un espacio de intercambio de opiniones, son “*Chicos Gitanos*” y “*Chicos en la calle*”⁶⁶. En ambos libros, los testimonios tienen un formato discursivo similar a los textos a producir por los niños, puesto que se caracterizan por una transformación del testimonio conversacional -reportaje/entrevista- en narración con cita en primera persona. Propusimos la lectura de estos textos entre otros, como “Soy

⁶⁶ Tenewicki, I. y Kinigsberg, Y., autoras; Urfeig, V., colab.; Tabachnik, C., Perinetti, M., y Gordon, U., producción fotográfica; (1998). *Chicos gitanos* y *Chicos en la calle*. Buenos Aires: Colección Iguales y diferentes. A-Z Editora.

*Huichol*⁶⁷ y *Niños como yo*⁶⁸, porque constituían el modelo de referencia de los textos a producir por las parejas de alumnos y por ello, consideramos importante que durante la lectura, el docente realice intervenciones vinculadas a que los alumnos puedan advertir, por ejemplo, el uso de corchetes para aclarar al lector, las comillas para citar palabras del entrevistado, el léxico, etc.

En otras palabras, consideramos que la previa lectura del mismo tipo de texto que luego se va a escribir y el intercambio de opiniones alrededor de estas lecturas con intervenciones del docente, incide en la escritura posibilitando que los niños, posicionados en el rol de escritores, puedan recuperar los intercambios referidos a marcas de puntuación mientras se ubicaban como lectores y no como productores de textos.

Veamos algunas intervenciones del docente diseñadas e implementadas en el aula con los niños pertenecientes al 'grupo A' de la secuencia. Se trata de intervenciones focalizadas en el empleo y función de marcas de puntuación y la posición del enunciador que fueron diseñadas, cuidadosamente, para ser implementadas en distintos momentos de la secuencia, uno de ellos durante las sesiones de lectura de textos informativos y testimonios de niños de diversas partes del mundo. Transcribimos fragmentos de diseño de situaciones didácticas donde se explicitan dichas intervenciones.

Texto 309

Fragmento de diseño de situación didáctica: *El maestro lee sobre la diversidad de niños del mundo, "Soy Huichol"*

TEXTO: SOY HUICHOL

Ficha: González, R., (1989): *Soy huichol*. México: SEP. Ilustraciones de niños huicholes, fotografías de Sánchez Uribe, J.

Descripción: Relato en primera persona de un niño Huichol. Precedido de una introducción en primera persona del plural acerca de quiénes son los huicholes. Luego el relato pasa a primera persona del singular. Describe su pueblo, su familia, su casa y, de este modo, el modo de vida de una comunidad tzetal, al sur de Chiapas, México.

El relato es ágil e interesante. Hay profusión de léxico mexicano, algunos términos –distinguidos con bastardilla en el texto- se definen al final. Hay una clara relación diferente con el mundo, la tierra, la salud, Dios, etc.

Ilustrado con dibujos de niños cuyos datos figuran al final.

Sin capítulos, subtítulos ni índices.

La distancia que el texto plantea en cuanto al modo de vida de estos niños lo hace potencialmente interesante para una lectura del maestro con espacio de opinión.

Intervenciones docentes:

(...)

“¿Quién cuenta? ¿Cómo sabemos quién cuenta? ¿Siempre es el mismo?”

Volver al texto para recuperar las marcas de posición del enunciador.

En la primera parte el enunciador se ubica desde la primera del plural, asume la voz de los huicholes como pueblo: “Todos nos llaman huicholes pero nosotros preferimos llamarnos...”

⁶⁷ González, R., (1989): *Soy huichol*. México: SEP

⁶⁸ Sue Copsey, S., recopil. y edic., & Colín, R., trad. (1995). *Niños como yo*. Inglaterra: Dorling Kindersley Limited.

En el resto del relato se enuncia desde la primera persona del singular, es el niño que habla de su pueblo y de sí mismo. Se trata de un niño y no de una niña. “Soy huichol. Vivo en la sierra...”, “Lo más importante que aprenden las niñas es a bordar.... Los hombres tejemos el ixtle...”. Puede remitirse a glosario de página final.

(...)

Texto 310

Fragmento de diseño de situación didáctica: *El maestro lee sobre la diversidad de niños del mundo, “Ngawaiata”*

TEXTO: NGAWAIATA, Australasia, Nueva Zelanda, Maorí (por parte de madre).

Ficha: Sue Copsey, S., recopil. y edic., & Colín, R., trad. (1995). *Niños como yo*. Inglaterra: Dorling Kindersley Limited. (pág. 74-75).

Descripción: Tabla de contenidos organizada por capítulo que se corresponden con el nombre de los continentes (destacado).

Estructura: página, nombre del niño, país. Índice alfabético con nombres propios y comunes.

Todo el libro está lleno de fotos a distinta escala. Tanto la información de las fotos como las del texto es relevante. Los epígrafes, de distinta extensión, son centrales en la organización del texto.

Cada capítulo corresponde a un continente e inicia con una doble página. Nota central breve con datos geográficos de ubicación y descriptivos.

Cada niño se desarrolla en doble y simple página. Todos tienen una introducción breve (cuerpo) con datos básicos de familias. También aparece entre comillas la voz del niño en primera persona y el resto son fotos y epígrafes. Varios epígrafes con uno o máximo dos construcciones nominales o verbales y otros son descripciones o explicaciones más extensas, algunas con títulos.

Contenidos: familia, escuela, ocupaciones, comidas, juegos y juguetes, costumbres, vestimenta, lengua y escritura.

Intervenciones docentes:

(...)

Fijense en esto que recién leímos (lee) “Ngawaiata Evans tiene nueve años...” y “Ngawaiata es salmo...”. (Al finalizar este apartado): “¿Quién está diciendo esto que acabo de leer? ¿Cómo se dieron cuenta?”

(...)

Texto 311

Fragmento de diseño de situación didáctica: *El maestro lee sobre la diversidad de niños del mundo, “Zumayra”*

TEXTO: ZUMAYRA

Ficha: Tenewicki, I., autora, Kinigsberg, Y., autora, Urfeig, V., colab., Tabachnik, C., producción fotográfica, Perinetti, M., producción fotográfica, & Gordon, U., producción fotográfica. (1998). *Chicos gitanos*. Buenos Aires: Colección Iguales y diferentes. A-Z Editora.

Descripción: Las páginas se dividen en alguna característica del pueblo gitano - lengua, religión, lugar de procedencia, artista destacado, etc.- y la voz de un niño o niña gitana. No tiene índice. Excelente estética. (pág. 17 y 18).

Intervenciones docentes:

(...)

6. Devolver un problema a los alumnos para que lo discutan en pequeños grupos y poner en común las respuestas al problema y el modo de resolverlas.⁶⁹

Para los más pequeños:

“En algunas partes aparecen estos signos “...” y en otros, no. ¿Saben cómo se llaman? COMILLAS (darle nombre lo antes posible) Les leo algunas frases que llevan estos signos. “Ser gitana es bailar, pero delante del público me da vergüenza”. Discutan entre ustedes cuando les parece que algo lleva comillas. Luego de las primeras respuestas: ¿Qué pasa si no estuvieran?, ¿El lector se daría cuenta quién está hablando?, Busquen otra frase que lleven estos signos y se las leo...”

Para los niños con lectura convencional:

“Zumayra tiene dos hermanos: Esther y Juanito. Pero se llevan mejor entre ellas. Este es el testimonio de Esther (mostrar página 20) donde cuenta a qué juegan. Les propongo leerlo en parejas o pequeños grupos y luego lo compartimos...”

Importante para tener en cuenta durante la lectura: el uso de paréntesis para aclarar al lector, el léxico, las comillas para citar palabras del entrevistado, etc. Y retomar luego en el comentario: *¿qué marcas hay en el texto para darnos cuenta que habla Esther? ¿Por qué hay algunas palabras escritas de manera distinta? (Ver párrafo final: “(...) A veces están de buenas conmigo y a veces de malas. Es así”).*

(...)

En los tres fragmentos de planificación se observa el diseño de intervenciones docentes vinculadas a la posición del enunciador y a los recursos que utiliza el autor del texto para advertir al lector sobre la voz del enunciador. Asimismo, se prevén intervenciones vinculadas a aspectos tipográficos (precisamente bastardillas) que también son empleadas por el autor para captar la atención del lector.

Veamos ahora un fragmento de registro de observación de clase a fin de analizar las intervenciones del maestro y de los niños en situaciones de enseñanza donde *El maestro lee sobre la diversidad de niños del mundo*⁷⁰.

⁶⁹ Las parejas para la lectura por sí mismos se organizaron según niveles cercanos y el planteo de problemas diferentes según diversidad del grupo.

⁷⁰ Registros de observación de clase realizado en el marco del Proyecto de Incentivos a la Investigación: PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Secuencia didáctica: *La interpretación colectiva de textos sobre la diversidad de infancias del mundo*. Directora: Mirta Castedo. Equipo: María Dapino, Gabriela Hoz, Silvia Navarro, Alejandra Paione, Inés Sancha, Agustina Peláez, Viviana Traverso, Yamila Wallace, Cinthia Waingort. (2006-2010).

Registro de observación de clase: “El maestro lee ,Houda”

Texto: “HOUDA” en: Barnabas Kindersley y Anabel Kindersley. *Niños como yo*. "En colaboración con el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)" México, Editorial Diana, 1995, pp. 40 y 41.

Institución: EPx. Ensenada, La Plata, Pcia. de Bs. As.

Grupo: 3er. Año T.T. Sección: A

Docente a cargo: Analía

Fecha: 13 de septiembre de 2007

Cantidad de niños: 22

El grupo total de alumnos participa del espacio de intercambio de opiniones luego de la lectura de un texto informativo. La docente se ubica en una silla e invita a los niños a sentarse en el piso a su alrededor.

Docente (D): Voy a volver a leer a ver si Houda es un sobrenombre. (Lee) *Mi nombre se escribe así en escritura árabe. Significa ‘guía’⁷¹*. ¿Decía sobrenombre? Niños: No!

D: Decía nombre. ¿Tiene sobrenombre Houda?

Niños: No!

D: Pero Houda significa algo. ¿Qué significa?

Varios: Guía.

D: El nombre de ustedes, chicos ¿tiene algún significado?

Varios: No.

D: ¿Quiénes pudieron averiguar el significado?

Laura: (muestra su cuaderno donde tomó nota del significado de su nombre).

D: (lee) *Victoriosa*, significa Laura. El mío ¿qué significaba?

Paula y docente: Ana, llena de gracia y Lía, cansada.

D: ¿Alguno más pudo averiguar qué significa su nombre?

(...)

D: por una piedra, esmeralda es una piedra...Pero a Houda, la mamá eligió el nombre porque le interesa el significado ¿qué significa Houda?

Varios: Guía.

D: Seguramente los hermanitos de Houda que tienen su nombre ¿tendrán un significado?

Varios: Sí.

D: No está contado porque acá la protagonista es ella. Pero seguramente cada nombre tendrá un significado ¿Y el de los papás?

Varios: También.

(...)

En el fragmento de registro de observación de clase anterior las intervenciones del maestro focalizan en el contenido referencial del significado de un nombre propio, información que los niños pueden comunicar en la producción de uno de sus epígrafes de la “página personal”. Asimismo, en este fragmento de observación de clase la docente comunica a los niños la pertinencia de la información, en este caso vinculada al autor del testimonio.

⁷¹ Se indica en *cursiva* texto leído, sea por parte del maestro, de los niños o del entrevistador.

Agregamos que además de participar en sesiones de lectura por parte del maestro y lectura por sí mismos de fragmentos de testimonios y textos informativos, el grupo de pertenencia a la secuencia que denominamos „grupo A’ también participó de una situación colectiva de dictado al maestro de su propio testimonio, situación que se desarrolló en dos días consecutivos. Esta situación constituyó la primera situación de „escritura delegada’, para luego avanzar a la segunda situación de „escritura por sí mismos’ de su propio testimonio⁷². Para la situación de dictado al maestro de su propio testimonio en la que sólo participaron los niños del „grupo A’, también se previeron intervenciones vinculadas al género, al contenido referencial y a puntuación. Transcribimos un fragmento del diseño de la situación didáctica.

Texto 312

Fragmento de diseño de situación didáctica: Textualización colectiva del testimonio (“página personal”) del docente⁷³

Escritura colectiva: Textualización colectiva del testimonio (“página personal”) del docente

- Se realizará un dictado a la docente sobre su propio testimonio, en un afiche diseñado de manera similar a las páginas del libro (incluye foto y categorías).
- La maestra irá narrando o describiendo aspectos de su vida vinculados a las categorías (por ejemplo, quién eligió su nombre/sobrenombre, por qué, pueblo al que pertenece, descripción de su casa, historia de su escolaridad, etc.). Procurará aclarar en todos los casos cómo obtuvo la información (si se lo contaron sus padres, hermanos, amigos u otras fuentes).
- Luego de haber expuesto sobre cada uno de los contenidos a completar, la docente pedirá a los niños que propongan cómo escribirlo en el afiche. A medida que va escribiendo, hace mención de la puntuación que va colocando en el texto.
Nota: Es importante que quede claro la diferencia entre comentarlo y textualizarlo. Se hace un tema por vez: el docente comenta, los niños dictan / textualizan y la maestra escribe.
- En un segundo afiche, ubicado al lado del testimonio de la maestra, irá registrando las preguntas que los niños deberán hacer a sus familias, para poder completar posteriormente su propio testimonio (por ejemplo, ¿por qué me llamaron así?). Estas preguntas se pasarán a papel para que puedan pegar la fotocopia en el cuaderno y utilizar en la casa.
- Es importante que los niños comprendan sobre qué tienen que escribir, qué aspectos deberán preguntar porque no tienen la información.

¿Qué cosas tiene que verbalizar la maestra?

- Acuerda con los chicos la producción de un libro sobre testimonios del grupo.

*Hemos leído muchos testimonios de chicos de distintos lugares del mundo (recordar el nombre de algunos de ellos). Les propongo hacer un libro como **Niños como yo** pero con las fotos de ustedes y donde ustedes cuenten sobre el lugar donde viven, con quiénes viven, su escuela, gustos propios... para mostrárselo a niños de otras escuelas y los puedan conocer a través de este libro. Seguramente van a contar cosas que son semejantes a otros niños de otras escuelas, pero también habrá cosas muy, muy diferentes a ellos...*

⁷² La situación de dictado al docente corresponde a la situación b) de la secuencia de situaciones de interpretación y producción de epígrafes. La secuencia de situaciones de lectura y escritura que se implementó para la obtención de datos está desarrollada en el capítulo 1, apartado 3.1. „Procedimiento de obtención de datos’.

⁷³ En „Anexos - Capítulo 1’ Texto II, transcribimos la totalidad de la planificación.

Este libro va tener también mi foto con algunas cosas que les quiero a compartir.

- Presenta un papel afiche con la foto de ella en el centro y varios recuadros para completar.

Acá dice Analía, vamos a hacer mi página como modelo y después hacemos la de cada uno.

- Muestra todos los lugares para escribir los epígrafes. Si es necesario les recuerda el formato de la página **Niños como yo**

Tenemos unos textos para completar....

- Conversa bastante sobre uno de los recuadros (Ejemplo: lugar donde nació)

Acá dice: “nací en....” (Les cuenta todo lo que puede).

Bueno, eso que les conté de dónde nací ¿cómo lo pongo? ¿Me dictan? Se acuerdan que decía “nací en...” ¿cómo sigo?

- Repite las intervenciones para los recuadros siguientes.

Acá dice “Analía vive con...”. (Les cuenta todo lo que puede. Conversa bastante). Bueno, eso que les conté de con quién vivo, ¿cómo lo pongo? ¿Me dictan? Se acuerdan que decía “Analía vive con...” ¿Cómo sigo?

Atención: Si el niño dicta “vos vivís con tu marido...”. La maestra escribe tal cual le dictan y luego lee para ver cómo queda: *Analía vive con vos vivís con tu marido*. Espera una reflexión del grupo. Si los niños no acuerdan con lo escrito, ¿Cómo lo tendría que poner? Si no les sale, da opciones. Si les sale, da posibles respuestas correctas.

- A medida que va conversando y completando los recuadros del afiche colectivo registra en otro algunas cuestiones a averiguar para cuando trabajen con su propio texto:

“Cuando ustedes hagan el de cada uno, qué tienen que saber para poder completar esta parte”. Por ejemplo ¿Quién eligió mi nombre? ¿Cómo se llama la religión de mi familia?, etc. “Eso lo tienen que averiguar en casa”. Vamos a anotar en la lista de cosas lo que tenemos que averiguar.

(...)

Recapitulando, consideramos que estos dos modos de intervención con los niños del ‘grupo A’, por un lado las sesiones de lectura de textos de semejantes características en relación al género y el contenido referencial al que ellos luego debían producir por sí mismos en su “página personal”, y por el otro, la situación de textualización colectiva del testimonio del docente, posibilitó a los niños que, en situación de escritores pudieran recuperar aspectos vinculados al género, a posición del enunciador y, especialmente, de puntuación, los que fueron discutidos en instancias de intercambios de opiniones posicionados en el rol de lectores y de dictantes. Esta afirmación se respalda con los datos arrojados en las Tablas 304 y 305, en donde los niños del ‘grupo A’ superan ampliamente a los del ‘grupo B’ respecto a los CP plena. Remarcamos que este es un primer análisis, puesto que aún no estamos discriminando en los tipos de cambios de puntuación que los niños realizaron en relación a los signos empleados y las funciones que les asignaron, análisis que desarrollaremos en el punto 3. ‘Algunas posibles razones de los cambios’

- **Cambios de puntuación durante la revisión según grupo de pertenencia a la secuencia**

Analizadas las diferencias de los CP en VI, veamos ahora si se presentan diferencias entre los grupos de pertenencia a la secuencia („grupo A’ y „grupo B’) y los tipos de cambios (CnoP y CP) según versión de escritura. De la misma manera que el análisis que realizamos respecto a las versiones iniciales, también aquí diferenciamos la bajada intencional de línea gráfica de los CnoP y CP. La siguiente tabla muestra los tipos de cambios efectuados por los niños del „grupo A’ y del „grupo B’ en VI y VF.

Tabla 306
Tipos de cambios en VI y VF discriminados por grupo de pertenencia a la secuencia
n= 679 cambios

Grupo secuencia	Grupo A						Grupo B					
	VI			VF			VI			VF		
Tipo de cambio	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica
Totales	116	39	44	112	150	1	96	11	38	101	54	19

De la misma manera que convertimos en promedios los datos en bruto de los cambios efectuados por los niños en la VI (Tabla 304 y 305), aquí hacemos la misma transformación considerando las dos versiones de escritura, VI y VF.

Tabla 307
Promedio por textos y parejas de niños de los tipos de cambios en VI y VF
discriminados por grupo de pertenencia a la secuencia
n= 679 cambios

Grupo secuencia	Grupo A						Grupo B					
Versión de escritura	VI			VF			VI			VF		
Tipo de cambio	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica
Prom. textos	1,41	0,47	0,53	1,36	1,82	0,01	1,77	0,20	0,7	1,87	1	0,35
Prom. parejas	8,28	2,78	3,14	8	10,71	0,07	9,6	1,1	3,8	10,1	5,4	1,9

Tal como anticipamos en el apartado de análisis de cambios totales (CnoP + CP), no hay diferencias importantes respecto a ambos grupos de pertenencia a la secuencia cuando se trata de cambios totales. Precisamente, los niños del „grupo A’ efectúan 1,89 cambios por texto en VI y 3,19 en VF, y los niños del „grupo B’ 1,98 cambios en VI y 2,87 en VF. En relación a la cantidad de cambios totales que efectúan las parejas de niños, también observamos escasa diferencia entre ambos grupos, aunque las mismas resultan algo superiores a las indicadas por promedio de textos: las 14 parejas de niños del „grupo A’ efectúan un promedio de 11,07 en VI y 18,71 en VF de cambios totales cada una, y los niños del „grupo B’ 10,7 en VI y 15,5 cambios en VF.

En relación a los CP, de los datos de la tabla emerge que **los niños del „grupo A’ son quienes efectúan mayor cantidad de CP plena en ambas versiones de escritura respecto a los niños del „grupo B’, especialmente durante la revisión.** Mientras que los niños del „grupo A’, en VI realizan un promedio de 0,47 CP plena por texto y de 2,78 por pareja de niños, y en VF un promedio de 1,82 cambios por texto y de 10,71 cambios por cada pareja; los niños del „grupo B’ efectúan, en VI, un promedio de 0,20 CP plena por texto y de 1,1 por parejas, y en VF 1 por texto y 5,4 por pareja de niños. La diferencia de estos datos no resulta notoria cuando se trata del promedio de CP plena por textos, siendo apenas de 0,27 en VI y 0,82 en VF; contrariamente, el promedio de ejecución de CP plena por pareja de niños sí es de resaltar, especialmente en las versiones finales: las parejas de niños del „grupo A’ efectúan un promedio de 1,68 CP plena más que los niños del „grupo B’ en VI y, notoriamente, 5,31 CP plena más que los niños del „grupo B’ en VF.

Asimismo, **los niños del „grupo A’ se ocupan de diferentes problemas en los distintos momentos del proceso de escritura dado que los datos se invierten según versión de escritura;** en otras palabras, **los niños del „grupo A’, en VI se ocupan de lenguaje escrito y sistema de escritura por sobre la puntuación, y en VF la centración cambia y pasa a ser la puntuación,** siendo el número de CnoP en

FV prácticamente el mismo que en VI (116 CnoP en VI y 112 CnoP en VF) y aumentando considerablemente los CP (39 CP plena en VI y 150 en VF). Este análisis presenta una diferencia respecto a **los niños del ,grupo B', quienes en ambas versiones realizaron mayores CnoP en sus textos por sobre CP plena.**

Aún sin analizar si existe relación alguna entre las variaciones de las situaciones de revisión (VRD, VCC y VCP), **concluimos que la escucha y lectura por sí mismos de textos informativos y testimonios, y la producción colectiva por dictado al maestro del mismo género textual al que luego los niños escriben por sí mismos, incide en la cantidad y tipos de cambios que las parejas de niños producen en sus textos.** En otras palabras, **creemos que no es solo la situación y tipo de revisión que incide en el número y tipo de cambios que realizan los niños en sus escritos, sino la posibilidad de participar en situaciones de enseñanza donde se lee, escribe y reflexiona alrededor de textos de mismo género textual y contenido referencial al que los niños, luego, se ubican en posición de escribientes; situaciones de lectura y dictado con intervenciones dirigidas a reflexionar en las marcas empleadas por el autor del texto para brindar indicaciones al lector.**

Dos ejemplos

Veamos dos textos producidos por niños a fin de analizar los tipos de cambios que efectúan en cada versión de escritura. Se trata de dos parejas pertenecientes al denominado ,grupo A' de la secuencia.

Texto 313	
TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
DANIEL INSARRUALDE MI NOMBRE // SI ₆ NIFICA DIOS ME JUZGA M Y // TENGO 8 AÑOS	DANIEL INSARRUALDE MI NOMBRE // SI ₆ NIFICA DIOS ME JUZGA M Y // TENGO 8 AÑOS
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
DANIEL Insarrualde mi nombre significa Dios me juzga y tengo 8 años	DANIEL Insarrualde mi nombre significa Dios me juzga y tengo 8 años

EPx_DANIEL_3_EGA_pareja con Braian_EAv_VCP_VI-VF_Transcripción_Normalización_NOMBRE

Texto 314

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
ELÍAS MI MAMA % ME LO ELIGIO PORQUE // ERA UN NOMBRE BIBLICO Y AMI PAPA // LE GUSTO // ELIAS % SIGNIFICA ISTRUMENTO DE // DIOS SE EL SIGFICADO PO DE MI // NOMBRE % PORQUE LOLE#I EN UN LIBRO // DE NUSETRO SIGNI_FICADO DEL NOMBRE	ELÍAS ② MI MAMA % ME LO ELIGIO PORQUE // ERA UN NOMBRE BIBLICO Y AMI PAPA // LE GUSTO ② // ELIAS % SIGNIFICA ISTRUMENTO DE // DIOS ② SÉ EL SIGFICADO PO DE MI // NOMBRE % PORQUE LOLE#I EN UN LIBRO // DE NU S ETRO SIGNI_FICADO DEL NOMBRE ②
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
ELÍAS mi mama me lo eligió porque era un nombre bíblico y a mi papá le gustó Elías significa instrumento de Dios sé el significado de mi nombre porque lo leí en un libro de nuestro significado del nombre	ELÍAS ② mi mama me lo eligió porque era un nombre bíblico y a mi papá le gustó ② Elías significa instrumento de Dios ② sé el significado de mi nombre porque lo leí en un libro de nuestro significado del nombre ②

EPx_ELÍAS_3_GA_pareja con Ayelén_EAlf_VRD_VI-VF_Transcripción_Normalización_NOMBRE

En ambos casos, los niños son de 3º año escolar pero de distinto nivel de escritura, la primera pareja es de nivel de escritura avanzado y la segunda, de nivel alfabético. Ambos ejemplos de textos muestran que en VI los niños se ocupan de realizar CnoP, esto es, de sistema de escritura y lenguaje escrito. Vemos así que los niños realizan correcciones a nivel intrapalabra como en „nombre’, „significa’, „juzga’, „leí’, „nuestro’ y „significado’; y que en lo vinculado a cambios de lenguaje escrito, ambas producciones evidencian rastros de elecciones léxicas que luego fueron abortadas y sustituidas por otros modos del decir (por ejemplo, en la producción de Daniel la letra M eliminada seguida de „juzga’, y en Elías, la escritura „PO’ que le sucede a „significado). En la VF los cambios que realizan los niños son de puntuación, específicamente CP plena: ambas parejas agregan comillas, un punto y seguido y el punto final, y la pareja de Elías y Ayelén elimina unas comillas y agrega una coma a modo de delimitar la referencia a una saber establecido („Elías significa...’) y un cambio de sujeto gramatical.

Tal como mencionamos, los niños del „grupo B’ se ocupan mayormente de los CnoP en ambas versiones de escritura. Los siguientes textos ejemplifican los tipos de cambios que prevalecen en los niños del „grupo B’.

Texto 315

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
ESTEFANÍA MI – PAPÁ <u>ME</u> Y MIMAMÁ MELIJERON // ESTEFANIA PORQUE COMO UN NOBRE# // IN TELIGENTE Y ALEGRE .	ESTEFANÍA MI – PAPÁ <u>ME</u> Y MIMAMÁ MELIJERON // ESTEFANIA <u>ESTE</u> PORQUE <u>NOMBRE</u> COMO <u>PORQUE ES</u> UN NOBRE# // IN TELIGENTE Y ALEGRE . // %% ESTEFANIA – FUI YO // %% QUIEN ESCRIBIO ESTA // %% IR IS TORIA .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
ESTEFANÍA mi papá y mi mamá me eligieron Estefanía porque como un nombre inteligente y alegre .	ESTEFANÍA mi papá y mi mamá me eligieron este nombre porque es un nombre inteligente y alegre . Estefanía fui yo quien escribió esta historia .

EPx_ESTEFANIA_3_GB_pareja con Esmeralda_EAv_VRD_VI-VF_Transcripción_Normalización_NOMBRE

Texto 316

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
PRISCILA %% UNA <u>CSÑARO</u> // %% LEDIJOQEQUERIA <u>U</u> TE // %% NEUNA <u>#IJA</u> S MI MAMÁ // %% MEPUS <u>PRISCILA</u>	PRISCILA %% UNA <u>CSÑARO</u> <u>Y ## IELDIJOQUEPRICILA</u> // %% LEDIJOQEQUERIA <u>U</u> TE // %% NEUNA <u>#IJA</u> S MI MAMÁ // %% MEPUS <u>PRISCILA</u>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
PRISCILA una señora le dijo que quería tener una hija y mi mamá me puso Priscila	PRISCILA una señora y le dijo que Priscila le dijo que quería tener una hija y mi mamá me puso Priscila

EPx_PRISCILA_1_GB_pareja con Florencia_ETr_VRD_VI-VF_Transcripción_Normalización_NOMBRE

En ambos casos, Estefanía y Esmeralda de nivel de escritura avanzada y Priscila y Florencia de nivel de escritura en transición, centran la revisión en VI sobre sistema de escritura, mayoritariamente la pareja de Priscila por sobre la de Estefanía. De esta manera, las niñas realizan cambios a nivel intrapalabra como en „nombre’, „señora’, „hija’ y „Priscila’; y la pareja de Estefanía, al introducir un guión para separar „mi’ de „papá’, también efectúa cambios a nivel interpalabra. Asimismo, en la escritura hay rastros de elecciones léxicas abortadas y sustituidas por otros modos de decir, de comunicar la información, por ejemplo la escritura „ME’ en el texto de Estefanía y la „U’ en el de Priscila.

En VF los cambios que realizan las niñas se vinculan con aspectos de lenguaje escrito, Estefanía y Esmeralda con cambios de sustitución léxica y ambas parejas de niñas con el agregado de información. Respecto al empleo de marcas de puntuación,

advertimos dos cuestiones en la pareja de Estefanía: por un lado, que las niñas colocan punto final en la VI, marca de puntuación que también emplean cuando agregan léxico en la VF⁷⁴; y que en el mismo agregado léxico que realizan durante la revisión, las niñas sí hacen dos CP, precisamente, el agregado y eliminación inmediata de los dos puntos. Remarcamos aquí que las niñas parecieran desconocer la graficación de este signo de puntuación puesto que en un primer intento de marcación la autora del texto coloca los dos puntos de manera horizontal. Además, subrayamos que esta pareja de niñas, si bien emplea poca puntuación en sus textos (el punto final), ellas sí utilizan el espacio visuográfico para brindar al lector indicaciones acerca de la interpretación del texto. En otras palabras, consideramos que no resulta azaroso que el enunciado ‘Estefanía fui yo quien escribió esta historia’ haya sido centrado en la superficie de la escritura.

- Cambios de puntuación según variaciones de las situaciones de revisión

Efectuado ya el análisis según tipos de cambios en relación al nivel de escritura, grupo de pertenencia a la secuencia y versión de escritura, resta analizar los cambios producidos por las parejas de niños que transitaban diferentes situaciones de revisión, esto es, variación 1, revisión diferida (VRD); variación 2, corrección colectiva (VCC), y variación 3, corrección entre pares (VCP).

La siguiente tabla refleja la cantidad de tipos de cambios en bruto y convertidos en promedio por textos y parejas de niños según variación de situaciones de revisión.

Tabla 308
Cantidad de tipos de cambios en VF discriminados por
variación de las situaciones de revisión
n= 679 cambios

Versión de escritura	Variación 1 VRD			Variación 2 VCC			Variación 3 VCP		
	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica	CnoP	CP plena	Bajada intencional de línea gráfica
n° cambios	76	56	4	72	71	8	65	76	8
Prom. Textos	1,85	1,36	0,09	1,63	1,61	0,18	1,44	1,68	0,17
Prom. Parejas	9,5	7	0,5	9	8,87	1	8,12	9,5	1

⁷⁴ Este uso del punto final no lo hemos contabilizado como CP dado que se emplea mientras se va produciendo la escritura, es decir, se concreta en el mismo momento de textualización.

De los datos de la tabla emerge que en VF, cualquiera sea la variación de la situación de revisión, hay al menos un promedio por texto de 1 CnoP y 1 CP. Asimismo, si analizamos el promedio de cambios producidos por parejas de niños, vemos que efectúan un mínimo de 8 CnoP y 7 CP plena por pareja.

Si analizamos los CP plena, notamos que los niños que transitaron por la VCP son quienes efectúan mayor número de este tipo de cambios (76 cambios), seguido por los niños que pasaron por la VCC (71 cambios), y en tercer lugar, con notoria diferencia respecto a los niños de la VCP y VCC, las parejas de niños de la VRD (56 cambios).

De esta manera vemos que **los niños que transitaron por las variaciones de corrección de textos ajenos entre la situación de textualización y revisión del propio texto (VCP y VCC) son quienes realizan mayor cantidad de CP plena**. Tal como dijimos, estas diferencias son notorias respecto a los CP plena efectuados por los niños que transitaron por la VRD. Estos datos nos permitirían pensar que **el trabajo entre pares que posibilita la explicitación de argumentos incidiría en el empleo de marcas de puntuación**.

Agregamos que en el capítulo 2, cuando analizamos la cantidad de textos puntuados y de signos de puntuación empleados por las parejas de niños según variación de situación de revisión, notamos que los niños de la VRD emplean menor cantidad de marcas de puntuación en VI respecto a las parejas de niños del resto de las variaciones de revisión. Una posible razón que examinamos a partir de esos datos estuvo en relación al empleo de marcas de puntuación y el nivel de escritura de los niños, puesto que la mayoría de los niños que transitaron por la VRD fueron evaluados con escrituras de nivel en transición (ver capítulo 1, apartado 3.2. „Descripción de la población y muestra”). Agregamos ahora que **la posibilidad de intercambio con pares o con pares y el maestro donde se verbaliza sobre marcas de puntuación también podría tener relación con el empleo de puntuación plena, además del nivel de escritura de los niños**. Este análisis lo efectuamos a partir del estudio de los datos respecto al número de parejas de nivel de escritura en transición que efectúa CP plena en cada una de las variaciones de las situaciones de revisión. El total de parejas de niños de la muestra con nivel de escritura en transición es de 9; 3 parejas de niños con este nivel de escritura efectuaron CP, precisamente 2 parejas que transitaron por las situaciones de corrección de textos ajenos, esto es, la VCC y VCP, y 1 pareja que transitó la VRD. Subrayamos que las 2 parejas que transitaron la variación de corrección de textos son niños que cursan el 2° año de escolaridad, mientras que la pareja que transitó la VRD es de 3° año. Nuestro resultado se debe a que estos datos nos permitirían pensar en la potencialidad de las situaciones didácticas de corrección de textos ajenos con intervenciones del maestro dirigidas al uso y función de signos de puntuación previo a la situación de revisión del propio texto.

A partir de aquí podemos imaginarnos que niños de diferentes niveles de escritura y que tuvieron oportunidad o no de transitar por distintas situaciones didácticas tendrán disímiles posibilidades de interacción con el objeto sistema de puntuación y de aproximaciones al mismo en tanto objeto de conocimiento. De esta manera, podemos prever las siguientes situaciones en relación a las

posibilidades de los niños de puntuar sus escritos y efectuar cambios de puntuación:

Un niño de nivel de escritura en transición, que pertenece al 'grupo A' de la secuencia didáctica y que transitó por la VCC o VCP, cuenta con mayores posibilidades de introducir cambios de puntuación plena en su escrito en situación de revisión, que un niño de mismo nivel de escritura que no participó de situaciones de lectura y escritura por dictado al maestro y que sólo revisó su texto mediando tiempo entre la textualización y la revisión, es decir, posponiendo la revisión.

Un niño de nivel de escritura alfabético y avanzado, quizás puntúe su texto durante la textualización, pero principalmente, la puntuación la introducirá y modificará durante la situación de revisión.

Además, un niño de que ya adquirió la base alfabética del sistema de escritura, pero que también participó de sesiones de lectura y dictado al maestro, y transitó por situaciones de corrección de textos ajenos en donde tuvo posibilidad de verbalizar posibles transformaciones a efectuar en su texto (sea con pares o con pares y el maestro), seguramente en su producción haya mayores indicaciones al lector mediante el uso de marcas de puntuación que en las producciones de niños de mismo nivel de escritura pero que no tuvieron posibilidad de transitar por las situaciones didácticas mencionadas.

Veamos a continuación los cambios de puntuación que efectúan los niños respecto al empleo de únicamente punto final y de puntuación interna.

2.2.1. Cambios de punto final

En el primer capítulo de este estudio hemos hecho referencia a investigaciones psicogenéticas ligadas al empleo de la puntuación, especialmente cuando los niños son productores de textos. Hemos referido a estudios de Ferreiro y cols. (1996) quienes sostienen que la dificultad de introducir marcas gráficas a los textos reside en que el sujeto debe ubicarse en el rol de escritor y de lector al mismo tiempo, y que este problema se agudiza en los inicios de la alfabetización. Asimismo, explicitamos que en mencionado estudio las autoras han demostrado que "...la puntuación avanza desde las fronteras externas del texto hacia la delimitación de espacios textuales internos, es decir, que hay una manera de marcar 'aquí empieza el texto' y 'aquí termina' previa a la demarcación de espacios al interior de esa gran unidad" (Ferreiro, 1996:156).

En este apartado nos proponemos presentar el análisis efectuado respecto a los cambios que realizan los niños en el empleo de punto final en sus textos, sea en VI como VF.

En VI hay un total de 5 cambios de punto final. Son sólo 3 parejas de niños que realizan este tipo de transformación en los enunciados, con un rango de 1 a 3 cambios. Los niños son de 3° año escolar y de nivel de escritura alfabética y

avanzada. Recordemos que entendemos por cambios de puntuación (CP) en los enunciados a los agregados, eliminaciones o sustituciones de signos de puntuación y de modificaciones en tipografía. Asimismo, remarcamos que en versión inicial (VI) los cambios de puntuación son concebidos como tales cuando el autor del texto añade a la escritura alguna marca gráfica de puntuación por relecturas del escrito, sea relectura inmediatamente después que el autor considera finalizada la producción como también, por relectura durante el correr de la escritura, es decir aún no finalizado el texto.

Hacemos esta aclaración porque el dato que sólo 3 parejas de niños efectúen cambios de punto final en la VI no significa que otros textos de las mismas u otras parejas de niños no hayan colocado punto final en sus producciones al “correr del lápiz”, es decir, sin instancia alguna de revisión.

En VF son 52 cambios de punto final con una rango de 1 a 6 cambios, extremo superior coincidente con la totalidad de epígrafes analizados. Se trata de 17 parejas de niños quienes efectúan este tipo de transformaciones en los enunciados. Si ponemos en relación estos datos con nivel de escritura de los niños, vemos que de 9 parejas de niños con escrituras en transición, 3 efectúan este tipo de cambios; la totalidad de parejas de niños con nivel de escritura alfabética (8 parejas) hacen cambios de punto final, y de las 7 parejas de niños con nivel de escritura avanzada, 6 también realizan este tipo de cambio. Pareciera que a mayor nivel de escritura mayor es el número de cambios de punto final que los niños efectúan en sus textos.

Un dato interesante de remarcar es que **las 3 parejas de niños de nivel de escritura en transición que hacen 13 cambios de punto final en sus textos, efectúan escasos cambios de puntuación plena interna**, precisamente realizan 8 cambios (2 parejas efectúa 1 cambio cada una y la otra pareja 4 cambios). **Contrariamente, los niños de nivel de escritura alfabética y avanzada, realizan cambios de punto final pero también, y mayormente, de puntuación plena interna.**

La siguiente tabla muestra el número de cambios de punto final y de puntuación plena interna en VF discriminados por nivel de escritura.

Tabla 309
Número de cambios y rango de cambios de punto final y puntuación plena
interna en VF discriminados por nivel de escritura
n= 679 cambios

Nivel de escritura	Cambios y rango de cambios	VF	
		CP punto final	CP plena interna
ETr	n° de cambios	13	6
	Rango de cambios	de 0 a 6	de 1 a 4
EAlf	N° de cambios	23	81
	Rango de cambios	de 0 a 6	de 1 a 29
EAv	N° de cambios	16	64
	Rango de cambios	De 0 a 6	de 4 a 17
Total de CP punto final y CP plena interna en VF		52	151

De los datos de la tabla emerge que los niños más avanzados en nivel de escritura (niños con nivel de escritura alfabética y avanzada) efectúan cambios de punto final al mismo tiempo que atienden a puntuación plena interna. Contrariamente, pareciera que los niños de nivel de escritura en transición agregan, mayormente, puntuación en los extremos del texto por sobre puntuación interna.

Veamos tres ejemplos representativos de ambos tipos de cambios en relación al nivel de escritura según el análisis efectuado.

Texto 317

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
PAULA "A MI MEPUSIERON ESE NOMBRE POR QUE ^{MI} ABU // ELA MI NOMBRE SIGN SE ^{MI} GNIFICA LATINO // MUJER DE BAJA ESTATURA . ^{MI}	PAULA " A MI ME / PUSIERON ESE NOMBRE POR QUE ^{MI} ABU - // ELA . MI NOMBRE SIGN SE ^{MI} GNIFICA : LATINO - // MUJER DE BAJA ESTATURA . MI NOMBRE // VIENE DE LA TINO "
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
PAULA "a mi me pusieron ese nombre por mi abuela mi nombre significa latino mujer de baja estatura . ^{MI}	PAULA " a mi me pusieron ese nombre por mi abuela. mi nombre significa: mujer de baja estatura mi nombre viene de latino . "

EPy_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VI-VF_Transcripción-Normalización_NOMBRE

El texto 317 es producido por una pareja de niñas de nivel de escritura avanzado. Como se observa, las niñas colocan comillas y punto final en VI, en donde las comillas son contabilizadas como cambios, puesto que fueron agregadas por relectura del texto, a diferencia del punto final que fue colocado al momento de la textualización y no constituye un cambio en nuestro estudio.

En VF las niñas efectúan diversos cambios de puntuación interna: la eliminación de una comilla y del punto final, y el agregado de punto y seguido, de dos puntos y de comillas, así como también el agregado de punto final al efectuar una ampliación del texto en el eje sintagmático. También realizan otros tipos de modificaciones en el texto, precisamente a nivel inter e intrapalabra, puesto que colocan una barra de separación entre „me’ y „pusieron’ y un guión de unión en „abuela y „latino’.

Los siguientes dos ejemplos corresponden a niños de nivel de escritura en transición.

Texto 318

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
“NACÍ EN AÑOS 97 CUNPLO 11 EN // NE LOSE 11 DE MAESTRO PERO MI // MAMÁ DISE QUE MAE DE MAESTRO // NO TE ^N GONADA DEL MAESTRO	“NACÍ EN AÑOS 97 CUNPLO 11 EN // NE ^{EL} LOSE 11 DE MAESTRO PERO MI // MAMÁ DISE QUE MAE ^{DE} MAESTRO // NO TE ^N GONADA DEL MAESTRO ○
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
“NACÍ EN años 97 cumpló en el 11 de maestro pero mi mamá dice que de maestro no tengo nada del maestro	“NACÍ EN año 97 cumpló en el 11 de maestro pero mi mamá dice que no tengo nada de maestro ○

EPx_KEVIN_3_GA_pareja con Leonel_ETr_VRD_VI-VF_Transcripción_Normalización_NACÍ EN

Texto 319

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? IAMIFAMIALIAERADEFORMOSA	¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? IAMIFAMIALIAERADEFORMOSA ○
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? y mi familia era de Formosa	¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? y mi familia era de Formosa ○

EPy_ROBERTO_2_GA_pareja con Sebastián_ETr_VCC_VI-VF_
Transcripción-Normalización_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA

Tal como mencionamos, los textos 318 y 319 corresponden a dos parejas de niños cuyo nivel de escritura es en transición. Ambas parejas efectúan cambios de puntuación en la VF, precisamente el agregado de punto final. Asimismo, los niños productores del texto 318 también realizan transformaciones en los enunciados

vinculadas a sistema de escritura (‘tengo’ y ‘maestro’) y lenguaje escrito (la eliminación del número 11 y de LOSE y la sustitución de MAE por DE).

En síntesis, los datos anteriores nos permiten establecer una relación con investigaciones precedentes respecto al avance en el empleo de la puntuación por parte de los niños, siendo primeramente ésta colocada en las fronteras externas del texto para luego avanzar hacia la delimitación de espacios textuales internos. De esta manera, hallamos que los niños cuyo nivel de escritura es en transición efectúan agregados de punto final en sus textos, principalmente durante la revisión de su escrito. Contrariamente, muchos de los niños que ya adquirieron la base alfabética del sistema de escritura colocan punto final en el mismo momento que textualizan, pero principalmente, una gran mayoría de ellos emplea puntuación en sus textos durante el momento de revisión, y especialmente, puntuación plena interna.

2.2.2. Cambios de puntuación interna

Tal como hemos mencionado en el apartado anterior, quienes efectúan mayores cambios de puntuación plena interna son los niños cuyas escrituras son de nivel alfabético y avanzado.

En VI, los niños efectúan 45 cambios vinculados a CP interna plena, siendo la media de 3,06. Son 10 parejas de niños quienes realizan este tipo de cambios; 5 parejas se ubican por encima de la media, todas de 3° año escolar y, mayoritariamente, pertenecientes al ‘grupo A’ de la secuencia y de nivel de escritura avanzada (4 de nivel de escritura avanzada y la restante de escritura alfabética). Estas parejas realizan entre 4 y 11 CP plena interna. Las parejas que se ubican por debajo de la media, efectuando entre 1 y 3 CP plena interna también son todas de 3° año escolar y de nivel de escritura alfabética (3 parejas) y avanzada (2 parejas).

Un dato que resulta interesante de remarcar es que las parejas de niños de nivel alfabético son quienes al mismo tiempo que realizan CP plena interna también realizan en sus textos la bajada intencional de línea gráfica, pues las 4 parejas de niños realizan 14 CP plena interna y 26 bajadas intencional de línea gráfica, a diferencia de las 6 parejas de niños de escrituras avanzadas que realizan 31 CP plena interna y sólo 9 bajadas intencional de renglón.

En VF el número de CP plena interna se incrementa notablemente, siendo de 151. También es marcadamente superior el número de parejas de niños que realizan este tipo de cambios: 17 parejas. Casi la totalidad de niños que efectúan CP plena interna en VF son de 3° año escolar (15 parejas de 3° y 2 parejas de 2° año). En relación al nivel de escritura, la totalidad de parejas de niños de nivel de escritura avanzada realizan este tipo de cambios, 7 parejas de nivel de escritura alfabética (sobre un total de 8 parejas), lo mismo que 3 parejas de nivel de escritura en transición (sobre un total de 9 parejas), dos de las cuales son de 2° año escolar y la restante de 3°. De las 14 parejas de niños del ‘grupo A’ de pertenencia a la secuencia, 12 efectuaron CP plena interna, y de las 10 parejas del ‘grupo B’, 5 realizaron este tipo de

cambio. Asimismo, si ponemos en relación estos datos con las variaciones de las situaciones de revisión, vemos que casi la totalidad de parejas de niños que transitaron por la VCC y VCP efectuaron CP plena interna, a diferencia de los niños que transitaron por la VRD; en otras palabras, de las 8 parejas de niños de cada una de las variaciones de revisión, 7 parejas que transitaron por la VCC efectuaron este tipo de cambios, lo mismo que 6 parejas que pasaron por la VCP y 4 parejas de la VRD.

La siguiente tabla presenta el número de CP plena interna y el número de rangos de cambios discriminados según variación de situación de revisión.

Tabla 310
Número de cambios y rango de cambios de puntuación plena interna
discriminados por versión de escritura y variación de situación de revisión
n= 679 cambios

Variación de situación de revisión	Cambios	Versión de escritura		Total de CP plena interna discriminada por variación de revisión	Total de CP plena discriminadas por variación de revisión
		VI	VF		
VRD	n° de cambios	3	44	47	60
	Rango de cambios	de 0 a 2	de 0 a 29		
VCC	N° de cambios	26	53	79	97
	Rango de cambios	de 0 a 11	de 0 a 17		
VCP	N° de cambios	16	54	70	96
	Rango de cambios	de 0 a 8	de 0 a 15		
Total de CP plena interna discriminadas por versión de escritura y total de CP plena interna y CP plena		45	151	196	253

A partir de los datos de la tabla observamos que el total de CP plena interna es mayor en la VCC, seguido por la VCP, y que ambos grupos superan ampliamente el número de este tipo de cambios efectuados por los niños que transitaron la VRD. En relación al rango de cambios en VF, nuevamente subrayamos que en la VRD, es Elías quien junto a Ayelén (niña que transitó la VCP) efectúa 29 CP plena interna⁷⁵; el resto de los niños de esa variación de revisión realiza entre 0 y 8 cambios, rango notoriamente inferior respecto al resto de las variaciones de revisión. Estos datos nos permiten seguir avanzado en el análisis de si el intercambio entre pares y entre pares

⁷⁵ Recordemos que Elías forma parte de la variación revisión diferida pero que en situación de revisión trabajó junto con Ayelén, niña que pasó por la VCP. Asimismo, hemos destacado que Elías, en pareja con Ayelén, tuvieron mayor cantidad de tiempo de revisión fuera del ámbito del aula en presencia del entrevistador que el resto de las parejas de niños.

y el maestro incide en el empleo de marcas de puntuación en situación de revisión de los textos.

En VF, el promedio de CP plena interna es de 6,29. El mismo es ampliamente superior al de VI (más que el doble), y la distribución de las parejas en relación a la media más equilibrada resultando, de las 17 parejas, la mitad por debajo de la media y la otra mitad por encima.

Los niños que se encuentran por encima de la media realizan entre 8 y 29 CP plena interna, son todos de 3° año escolar, de nivel de escritura alfabética y avanzada y mayormente que transitaron las variaciones VCC y VCP. Sólo 2 parejas de niños pertenecen a la VRD, siendo una de nivel de escritura avanzado y la otra, precisamente, la pareja de Elías quien, como ya mencionamos, revisó con Ayelén que pasó por la VCP y a la entrevista se le destinó más tiempo que al resto de las parejas de niños. De estas 9 parejas de niños que efectúan entre 8 y 29 CP plena interna, 7 pertenecen al „grupo A' de la secuencia, y 2 al „grupo B'.

Las 8 parejas de niños que se encuentran por debajo de la media efectúan entre 1 y 6 cambios; son 6 parejas de 3° año escolar y 2 de 2° año, mayormente del „grupo A' (5 parejas de niños) y de los tres niveles de escritura (3 parejas de niños de nivel de escritura en transición, otras 3 de nivel alfabético y 2 parejas de nivel de escritura avanzado).

Un dato que nos interesa remarcar es que las 2 parejas de niños que cursan el 2° año escolar y que son las únicas que realizaron CP plena interna, son de nivel de escritura en transición, ambas pertenecientes al „grupo A' de la secuencia y transitaron por la variación de situación de revisión VCC o VCP. Asimismo, otra pareja de niños de nivel de escritura en transición y del „grupo A' efectuó este tipo de cambios, a excepción que pasó por la VRD pero es de 3° año escolar.

Subrayamos este dato porque pareciera que *no sólo incide en el empleo que hacen los niños de la puntuación los años de trayectoria escolar, así como tampoco sólo el nivel de escritura, sino la combinación entre ambas variables y la posibilidad de haber participado de sesiones donde el maestro lee y los niños leen por sí mismos y dictan al maestro textos de similares características y contenido referencial que luego se escribe, y el intercambio entre pares o entre pares y maestro sobre los usos y las funciones de marcas de puntuación.*

Cuando analizamos los cambios totales según las variaciones de situaciones revisión (apartado 2.1 „Cambios totales’), observamos que en VF, quienes hacen más cambios en general y también cambios vinculados a puntuación son los niños que pasaron por la VCP, seguidos por los de la VCC, y que en relación a los CP plena interna los datos se invierten, dado que son los niños que transitaron por la VCC quienes efectúan mayor número de este tipo de cambios.

Nos resta analizar si se presentan diferencias en la *variación, uso y función de las marcas de puntuación* usadas por los niños que transitaron por las diferentes variaciones de situación de revisión entre ambas versiones de escritura (VI y VF). La siguiente tabla muestra la cantidad y variedad de marcas de puntuación interna usada por los niños en VF discriminada según variación de situación de revisión.

Tabla 311
Cantidad y variedad de puntuación plena en VF discriminada según número de parejas, rango de uso de marca de puntuación, nivel de escritura, total de epígrafes en que se emplea la marca de puntuación y variación de la situación de revisión
n= 679 cambios

	Variación de situaciones de revisión		
	VRD	VCC	VCP
Marca de puntuación	Dos puntos		
Nº de parejas	1	2	∅
Rango de uso	1	1	
Nivel de escritura	EAv	EAv	
Nº de epígrafes	1	2	
Marca de puntuación	Punto y seguido		
Nº de parejas	2	5	3
Rango de uso	1	de 1 a 3	1
Nivel de escritura	EAlf y EAv	ETr, EAlf y EAv	EAlf y EAv
Nº de epígrafes	3	10	5
Marca de puntuación	Coma		
Nº de parejas	4	5	4
Rango de uso	de 1 a 10	de 1 a 3	de 1 a 6
Nivel de escritura	ETr, EAlf y EAv	EAlf y EAv	EAlf y EAv
Nº de epígrafes	13	15	12
Marca de puntuación	Comillas		
Nº de parejas	5	5	5
Rango de uso	de 1 a 2	de 1 a 2	de 1 a 2
Nivel de escritura	EAlf y EAv	EAlf y EAv	EAlf y EAv
Nº de epígrafes	15	13	15
Marca de puntuación	Sustitución minúscula por mayúscula		
Nº de parejas	∅	1	1
Rango de uso		1	1
Nivel de escritura		EAv	EAv
Nº de epígrafes		2	1
Marca de puntuación	Sustitución tipográfica		
Nº de parejas	∅	1	∅
Rango de uso		1	
Nivel de escritura		EAv	
Nº de epígrafes		1	

En la tabla anterior se observa que **los niños que transitaron por la VCC son quienes hacen mayor uso y variedad de marcas de puntuación interna**, seguido por los niños de la VCP. Las parejas de niños de la VCC emplean todos los tipos de signos de puntuación que aparecen en nuestro corpus y, a excepción del empleo de comillas, son quienes emplean el resto de las marcas de puntuación analizadas en la

mayor cantidad de epígrafes respecto a los niños que transitaron por las variaciones VCP y VRD.

Nuevamente destacamos que en el empleo de comas resalta el rango de uso de los niños de la VRD, siendo de 1 a 10 y ubicándose en el extremo superior a la pareja de Elías y Ayelén, precisamente, el epígrafe „Le gusta comer’ en donde Elías enumeró diez elementos del mismo campo semántico separándolos con comas; exceptuando esta pareja de niños, el rango de cambios en el empleo de coma de los niños de la VRD es de 1 a 5.

En síntesis, el estudio de los datos nos permite apreciar que el número y tipo de cambios que los niños realizan varía según la versión de escritura, puesto que durante la textualización atienden mayormente a cambios vinculados a lenguaje escrito y sistema de escritura, y en situación de revisión, al empleo de marcas de puntuación. Remarcamos que la atención a diferentes aspectos de la escritura por parte de los niños según el rol que ocupan (escritor o revisor) resulta coincidente con la perspectiva histórica de la puntuación, puesto que la inclusión de la puntuación a lo largo de la historia de las prácticas de lectura en occidente era competencia de los lectores y no de los escritores (Chartier, 1994; Cavallo y Chartier, 1998 en Ferreiro y Luquez 2003).

También observamos que del estudio de los datos emerge que los niños cuyas escrituras son de nivel alfabético o nivel avanzado, se ocupan mayormente de brindar indicaciones al lector mediante el uso de puntuación plena, a diferencia de aquellos cuyas escrituras son de nivel en transición. Precisamente, los niños menos avanzados respecto a la convencionalidad del sistema de escritura realizan mayormente cambios de no puntuación y de puntuación plena en las fronteras del texto, a diferencia de los niños con escrituras más avanzadas que efectúan cambios de puntuación interna por sobre cambios de punto final y de no puntuación.

Asimismo, los datos muestran una diferencia en relación a los tipos de cambios según el grupo de pertenencia a la secuencia: los niños que participaron de situaciones donde el maestro lee y leen por sí mismos textos informativos y testimonios de similares características y mismo contenido referencial al que ellos luego tienen que producir, y dictan al maestro su propia “página personal”, efectuaron mayor número de cambios de puntuación que los niños que sólo escribieron su propio testimonio, es decir, los que pertenecen al „grupo B’.

De igual manera, quienes tuvieron posibilidad de discutir entre pares, o entre pares y el maestro, acerca del uso y función de marcas de puntuación, por haber transitado por la variación de situación de revisión de corrección entre pares (VCP) o de corrección colectiva (VCC), también efectuaron mayores cambios en sus textos vinculados al empleo de marcas de puntuación. En definitiva, si bien la sola posición de revisor incide en la introducción de cambios de puntuación en los textos, agregamos que los niños cuya escritura es de nivel avanzado o alfabético, los que pasaron por la variación corrección entre pares o corrección colectiva y quienes formaron parte del „grupo A’ de pertenencia a la secuencia efectuaron mayores cambios de puntuación en su textos que los niños de escritura en transición, los que sólo revisaron sus textos mediando tiempo entre la textualización y la revisión, es decir, los niños que pasaron por la revisión diferida, y aquellos que sólo tuvieron la posibilidad de participar de las situaciones didácticas de escritura por sí mismos de la

“página personal”, esto es, los niños del „grupo B’. Esto nos permite pensar que no resulta ser sólo el nivel del escritura el que favorece la puntuación en los textos, así como tampoco sólo la trayectoria escolar de los niños, sino más bien la combinación entre situaciones didácticas de escucha, lectura por sí mismos y dictado al maestro de mismo tipo de texto y contenido referencial al que luego se escribe, y el intercambio entre pares y pares y maestro previos a la revisión del propio escrito lo que favorece la marcación plena de los textos. Situaciones didácticas con intervenciones dirigidas a los tipos de recursos empleados por el autor a fin de preservar la integridad interpretativa del texto.

Finalmente, remarcamos que el haber participado en situaciones de intercambio entre pares con intervención del maestro, focalizada en la verbalización de tipos y funciones de marcas de puntuación, incide en el empleo de las mismas respecto a cantidad y, principalmente a variedad, puesto que los niños que transitaban por la VCC son quienes emplean mayor diversidad de marcas de puntuación en sus textos.

3. Algunas posibles razones de los cambios

En este apartado nos proponemos analizar los tipos de transformaciones que realizan los niños en situación de revisión de sus propios textos. Para ello, realizaremos un análisis no sólo de los cambios efectuados en el escrito sino también de los intercambios de los niños respecto a las decisiones en el uso de marcas de puntuación. Reiteramos que los niños B de cada pareja textualizó y revisó su “página personal” fuera del ámbito del aula en presencia de un entrevistador, y cada entrevista fue registrada en audio y en forma manual para luego realizar la transcripción en papel.

En todos los casos analizamos los textos y las verbalizaciones de los denominados niños B de las 24 parejas que conforman la muestra de estudio, e indagamos en posibles relaciones entre las transformaciones de los enunciados y las justificaciones explicitadas por los niños según el nivel de escritura (EAv, EAlf y ETr), el grupo de pertenencia a la secuencia didáctica („grupo A’ y „grupo B’) y las variaciones de las situaciones de revisión por las que transitaban (VRD, VCC y VCP).

Antes de realizar un análisis detallado según tipo de transformación realizada por los niños, la siguiente tabla muestra la cantidad y diversidad de tipo de transformaciones halladas en nuestro corpus.

Tabla 312
Cantidad y diversidad de tipos de transformaciones de enunciados
discriminados según versión de escritura (VI y VF)
n= 679 cambios

Tipo de TE		Sustituciones (TE/S)	Agregados (TE/A)	Eliminaciones (TE/E)	Sistema de escritura (SE)
Versión de escritura	VI	21	45	21	177
	VF	82	206	79	48
Total TE		103	251	100	225

De los datos de la tabla emerge que todos los tipos de cambios, a excepción de sistema de escritura (SE), aumentan considerablemente en VF respecto a VI. Asimismo, las mayores diferencias respecto a número de cambios recaen en los agregados y sistema de escritura por sobre el resto de los tipos de transformación de enunciados.

Con el propósito de indagar en este aumento o disminución según tipos de cambios efectuados por los niños, hicimos un análisis detallado de los mismos y los discriminamos según pareja de niños, nivel de escritura, grupo de pertenencia a la secuencia didáctica y variación de las situaciones de revisión. Asimismo, por cada pareja de niños detallamos el tipo y número de transformación de enunciados que realiza (ver „Anexos - Capítulo 3’, Tablas I, II y III).

3.1. Sustituciones

Las parejas de niños que realizan mayor número de sustituciones, tanto en VI como en VF, son los de nivel de escritura avanzada. Este grupo de niños efectúa los diversos tipos de sustituciones halladas en el corpus, esto es, sustitución de léxico por léxico (SLxL), de léxico por puntuación (SLxP), de puntuación por léxico (SPxL) y de puntuación por puntuación (SPxP); sustitución tipográfica (ST) y sustitución de letra minúscula por letra mayúscula (SmxM). El número total de sustituciones que realizan es de 54 (12 sustituciones en VI y 42 en VF).

Los niños de nivel de escritura alfabética también realizan diversos cambios de sustituciones respecto a número y tipo. Ellos hacen un total de 33 sustituciones (9 en VI y 24 en VF). Diferencia este grupo de niños respecto a los de nivel de escritura avanzada, que los de escritura alfabética no realizan sustituciones tipográficas y de letra minúscula por mayúscula.

Finalmente, el análisis de sustituciones según nivel de escritura, nos permite apreciar que **los niños con escrituras en transición son quienes menor número y diversidad de sustituciones realizan.** Los 16 cambios hallados son realizados por los niños durante la VF y se concentran, casi en su totalidad, en sustituciones de léxico, habiendo un sólo cambio de sustitución léxica por puntuación.

En la siguiente tabla se detalla la cantidad y diversidad de sustituciones realizadas discriminadas por nivel de escritura.

Tabla 313
Cantidad y diversidad de sustituciones discriminadas
según versión y nivel de escritura
n= 679 cambios

Tipo de TE/S	Nivel de escritura y versión de escritura						Total TE/S
	EAv		EAlf		ETr		
	VI	VF	VI	VF	VI	VF	
SPxL	1	5	0	1	0	0	7
SLxP	4	4	2	4	0	1	15
SPxP	2	2	0	2	0	0	6
S-Pcr	2	15	7	6	0	4	34
S-Psr	3	11	0	11	0	11	36
ST	0	2	0	0	0	0	2
SmxM	0	3	0	0	0	0	3
Total TE/S	12	42	9	24	0	16	103

Considerando las variaciones de situaciones de revisión, **los niños que transitaban por la VCP son quienes más sustituciones realizan** (36 sustituciones), **seguido por los niños que pasaron por la VCC** (28 sustituciones). Tal como desarrollamos en el apartado de puntuación interna, diferencia ambos grupos la diversidad en los tipos de cambios realizados, puesto que **los niños que transitaban por la VCC son quienes hacen la totalidad de sustituciones que hallamos en nuestro corpus**.

La siguiente tabla muestra las sustituciones realizadas en VF según variación de situaciones de revisión.

Tabla 314
Cantidad y diversidad de sustituciones discriminadas según variación de
situaciones de revisión
n= 679 cambios

Tipo de TE/S	Variaciones de situaciones de revisión						Total TE/S
	VRD		VCC		VCP		
	VI	VF	VI	VF	VI	VF	
SPxL	0	1	1	2	0	3	7
SLxP	1	2	3	5	2	2	15
SPxP	1	1	0	1	1	2	6
S-Pcr	3	8	1	7	5	10	34
S-Psr	0	6	2	9	1	18	36
ST	0	0	0	2	0	0	2
SmxM	0	0	0	2	0	1	3
Total TE/S	5	18	7	28	9	36	103

De los datos de la tabla emerge que el mayor número de sustituciones son de tipo lexical, sea de palabras con o sin carga referencial autónoma. Este tipo de sustitución es efectuada en mayor número en VF por las tres variaciones de situaciones de revisión. Las sustituciones que resultan de nuestro interés porque se trata de supresiones y añadiduras en el mismo lugar paradigmático de marcas de puntuación plena, son efectuadas, mayormente, por las parejas de niños que pasaron por la VCC. Asimismo, ellos presentan mayoría respecto al incremento de este tipo de cambios entre VI y VF y a la variedad de marcas de puntuación empleadas, principalmente en SLxP, ST y SmxM.

Antes de desarrollar cada una de las sustituciones vinculadas a puntuación que hallamos en nuestro corpus, señalamos que las *sustituciones léxicas de palabras sin carga referencial autónoma* (S-Psr), tales como pronombres posesivos (MI / MIS por SU / SUS), presentan mayores ocurrencias en nuestro corpus, seguido de las *sustituciones con sentido pleno, esto es, con carga referencial autónoma* (S-Pcr), como sustantivos (MAMÁ y PAPÁ por PAPÁS) o frases verbales (MA HACE por ME DA). Los principales motivos por los cuales los niños realizan estos tipos de sustituciones son para corregir las oscilaciones en la posición del enunciador (de 1º a 3º persona o viceversa) en las primeras versiones de los epígrafes y para economizar léxico (“para que sea más corto”).

Asimismo, en relación a *sustituciones de letra minúscula por letra mayúscula*, marcamos que sólo 3 parejas de nivel de escritura avanzado realizaron este tipo de cambio. En un caso, se trata de una sustitución en la letra inicial de un nombre propio (mayúscula léxica), a fin de “señalar” una información de naturaleza semántica sobre el ítem lexical marcado e indicar que ese es un nombre propio y como tal debe ser interpretado. A este tipo de mayúscula Weisz (1998) denomina Nivel 3A en donde se puede hablar ya de mayúscula propiamente dicha. Los dos casos restantes se tratan

del empleo de mayúscula inicial de texto, lo que Weisz (1998) ha denominado como mayúscula textual⁷⁶.

En los siguientes apartados profundizamos el análisis en los tipos de sustituciones de puntuación considerando las voces de los niños mediante la transcripción de fragmentos de registro.

3.1.1. Sustitución léxico por puntuación

Seguido del mayor número de sustituciones léxicas con o sin carga referencial autónoma, los niños realizan sustituciones léxicas por puntuación (SLxP). Se trata de 15 cambios, 6 realizados en VI y 9 en VF. Un dato que remarcamos es que de los 6 cambios producidos en VI, todos son efectuados por niños del „grupo A’ de pertenencia a la secuencia y de 3° año escolar; y de los 9 cambios que hallamos en VF, 8 pertenecen a mismo grupo („grupo A’) y mismo año escolar.

Profundizando el análisis según nivel de escritura y variación de las situaciones de revisión, observamos que **los niños que más efectúan este tipo de cambios son quienes presentan un nivel de escritura avanzado y alfabético** (3 parejas de nivel avanzado y 4 de nivel alfabético). Además, **los niños de escritura avanzada son quienes, principalmente, verbalizan la posibilidad de sustituciones léxicas por puntuación**, en algunos casos ejecutando el cambio propuesto y en otros abortando esta idea y brindando justificaciones que abalan la no sustitución.

La mayoría de las transformaciones de los enunciados de este tipo se basan en la supresión de una conjunción y añadidura en el mismo espacio textual de una coma o punto y seguido, y se justifican, desde la voz de los niños, por cambio de tópico en el texto.

Respecto a las variaciones de situaciones de revisión, agregamos que **la mayor parte de parejas de niños que realizan SLxP son quienes pasaron por la VCC** realizando un total de 5 cambios en VF, mientras que en el resto de las variaciones, hallamos 2 cambios en cada una.

Veamos dos ejemplos de intercambio entre los niños al momento de realizar este tipo de sustitución, ambos de niños de escritura avanzada que pasaron por la VCC, de 3° año escolar y que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia.

⁷⁶ En el capítulo 1, apartado 2.2 „Las marcas de puntuación desde una perspectiva psicolingüística’ hacemos referencia a los estudios de Weisz vinculados a los procedimientos empleados por los niños respecto al uso de la mayúscula.

Texto 320
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
PAULA VIVE CON MAMÁ DIANA , PAPÁ GUS // TAB _V O HE _R MANOS FELIPE , HERM _T TATIANA Y VALENTI // NA .	SUS PAPÁS DIANA Y GUSTA // PAULA VIVE CON MAMÁ DIANA , PAPÁ GUS TAB _V O VO Y , MIS SUS HE _R MANOS : FELIPE , HERM _T TATIANA Y VALENTI // NA .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
PAULA VIVE CON mamá Diana , papá Gustavo hermanos Felipe , Tatiana y Valentina .	PAULA VIVE CON sus papás Diana y Gustavo sus hermanos : Felipe , Tatiana y Valentina .

(...)

Entrevistadora (E)⁷⁷: bueno, ¿listo este?

Paula (P): si, pero acá yo pondría en vez de la 'y'⁷⁸ una coma (señala la Y seguida de GUSTAVO⁷⁹ que en versión final las niñas agregaron) porque acá está hablando de mis papás y después ahí está hablando de mis hermanos así que una coma (tacha la Y y agrega coma).

E: bueno, entonces quedó así (lee) *Paula vive con sus papás Diana y Gustavo sus hermanos Felipe Tatiana y Valentina*⁸⁰.

(Las dos niñas consideran que el texto quedó bien).

EPx_VF_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_VIVE CON

En este primer ejemplo, cuando las niñas (Paula y Magalí) ya habían realizado varias modificaciones en el epígrafe como sustituciones léxicas y agregado de dos puntos, la autora propone la sustitución de una conjunción por coma, y justifica “porque acá está hablando de „x’ y acá de „y””.

⁷⁷ De aquí en adelante señalamos con **E** resaltada en negrita las intervenciones la entrevistadora.

⁷⁸ Se usan comillas simples para indicar el nombre de la letra, por ejemplo „eme’, „ese’...”

⁷⁹ Se indica con letra imprenta mayúscula texto escrito.

⁸⁰ Tal como indicamos en el fragmento de registro de observación *de clase “El maestro lee „Houda”* usamos *cursiva* para indicar texto leído, sea por el maestro, los niños o el entrevistador.

Texto 321
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
“ NACÍ EN PERÚ , ¥ TARDE MUCHO EN // NACER UN DÍA Y UNA NOCHE ¥ PES# // PESE 3 KG “	“ NACÍ EN PERÚ , ¥ TARDE MUCHO EN // NACER UN DÍA Y UNA NOCHE UNA NOCHE Y UN DÍA . ¥ PES# // PESE 3 KG . “
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
“ NACÍ EN Perú , tardé mucho en nacer un día y una noche ¥ pesé 3,000 kg ”	“ NACÍ EN Perú , tardé mucho en nacer una noche y un día . pesé 3,000 kg ” .

(...)

E: (lee) *nací en Perú tarde mucho en nacer una noche y un día y pesé 3 kg.*

Gisela (G): ah, acá el punto, (señala entre DÍA y PESE).

Leandro (L): acá.

G: (interrumpe) acá hablo de pesar y acá de que tardé mucho.

E: si ¿y entonces qué iría?

G: un punto.

L: un punto.

G: y borramos esta ‘y’ (señala en el texto la Y que antecede a PESE) y ponemos un punto (tacha la Y y agrega punto).

(...)

EPx_VF_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_NACÍ EN⁸¹

En este segundo ejemplo, también la autora (Gisela) propone el uso de punto y seguido, y justifica, sin haberle solicitado el comentarista o entrevistador, el uso de esta marca de puntuación en reemplazo de la conjunción. La niña justifica “porque acá hablo de „x’ y acá de „y””, es decir, el punto interno se fundamenta porque hay un cambio de tópico (el nacimiento y el peso). El comentarista (Leandro) acepta la propuesta de la autora, quien entonces procede a ejecutar la sustitución y verbalizar el cambio a medida que lo realiza.

Una sustitución que se discute pero que no se concreta es también la de conjunción por una coma o por un punto y seguido. En este caso, las niñas (Paula y Magalí) deciden no ejecutar la sustitución por argumentos explicitados por la comentarista referidos a que el sentido del texto no sería el que quiere comunicar el autor.

⁸¹ Tipo de fuente original: cursiva.

Texto 322
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p style="text-align: right;">BINIERON</p> <p>“ MIS ABU#^ELOS DE PARTE DE MI MAMA EN-EL DE EN //</p> <p>TRE RIOS^YDE MI PAR^PÁ DE ITALIA MIS //</p> <p>PAPÁS YA ESTABAN ACA Y YO TAMBI //</p> <p>EN “ .</p>	<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p style="text-align: right;">BINIERON</p> <p>“ MIS ABU#^ELOS DE PARTE DE MI MAMA EN DE EL DE EN //</p> <p>TRE RIOS^YDE MI PAR^PÁ DE ITALIA , MIS //</p> <p>PAPÁS YA ESTABAN ACA Y , YO TAMBI //</p> <p>EN “ .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>“mis abuelos de parte de mi mamá vinieron de Entre Ríos</p> <p>Ⓢde mi papá de Italia</p> <p>mis papás ya estaban acá</p> <p>y yo también ” .</p>	<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>“ mis abuelos de parte de mi mamá vinieron de Entre Ríos</p> <p>Ⓢde mi papá de Italia ,</p> <p>mis papás ya estaban acá ,</p> <p>yo también ” .</p>

(...)

Magalí (M): acá puede ir con comas, mirá (señala después de ENTRE RÍOS) acá tiene que ir un punto porque acá está hablando de dónde vienen los abuelos de parte de su mamá y acá de su papá.

Paula (P): yo diría una coma.

E: a ver vamos a leerlo cómo quedaría con coma (lee) *mis abuelos de parte de mi mamá vinieron de Entre Ríos de mi papá de Italia*.

P: si, queda bien.

M: no, porque dice (lee) *mis abuelos de parte de mi mamá vinieron de Entre Ríos de mi papá* (enfaticando ‘papá’) parece que los abuelos de su mamá, eh, los papás de su mamá parece que son de su papá también porque si borra la ‘y’ va a decir *mis abuelos de parte de mi mamá vinieron de Entre Ríos y de mi papá*.

P: y de.

M: si dejó la ‘y’, va a decir *mis abuelos de parte de mi mamá vinieron de Entre Ríos y de mi papá de Italia* y ahí queda mejor porque sino se va a pensar que son de la mamá.

(...)

EPx_VF_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EA_VCC_VIT-VFT-Registro_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA





La comentarista propone el uso de punto y seguido y justifica con argumentos basados en el cambio de tópico (“porque acá está hablando de „x’ y acá de „y””). La autora no se opone a la sustitución sino al tipo de marca a usar (una coma en lugar de un punto y seguido). Esta sustitución sería adecuada dado que el enunciado „y de mi papá de Italia’ está regido por el verbo „vinieron’.

La lectura de la entrevistadora posibilita que la comentarista, quien propuso en un inicio la sustitución, cambie de opinión y justifique a partir de que si se elimina la „y’ el sentido del texto cambia. Esta propuesta argumentada por la comentarista es aceptada por la autora quien deja „y de’, y por lo tanto no modifica ese fragmento del texto.

Avanzado con el estudio **SLxP el único tipo que realizan los niños con nivel de escritura alfabético es la conjunción por la coma cuando aquella (la „y’) se**

repite innecesariamente. Esta sustitución **la realizan mayormente cuando la entrevistadora interviene advirtiendo la repetición**, pues durante la revisión del epígrafe „Braian vive con’, Braian y Juan Ignacio (texto 323) efectúan la sustitución porque la entrevistadora marca la repetición (“E: fíjense que hay varias „y’ que se repiten -lee- *Braian vive con su mamá Karina y mi papá Daniel y mi hermano Alexis y Jonathan*”). Destacamos así la intervención de la entrevistadora puesto que favorece en los niños la posibilidad de pensar alternativas de sustitución de la repetición innecesaria. Señalamos también que este es uno de los posibles modos en que el entrevistador en este caso, o el docente en una clase, puede intervenir, puesto que también puede hacerlo de manera más indirecta, por ejemplo: “yo veo que ahí hay algo que se repite mucho” y leyendo el texto.

Texto 323





TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
BRAIAN VIVE CON SUMAMÁ KARINA // Y MI PAPÁ DANIEL  MIERMANO // A LEXISIYJONATAN	BRAIAN VIVE CON SUMAMÁ KARINA // Y MI PAPÁ DANIEL  MIERMANO // A LEXISIYJONATAN .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
BRAIAN VIVE CON su mamá Karina y mi papá Daniel  mi hermano Alexis y Jonathan	BRAIAN VIVE CON su mamá Karina y mi papá Daniel  mi hermano Alexis y Jonathan .

EPx_BRAIAN_3_GA_pareja con Juan Ignacio_EAlf_VCC_VI-VF_Transcripción_Normalización_VIVE CON

En las parejas de niños de nivel de escritura en transición, hallamos un sólo cambio de SLxP, precisamente de Kevin y Leonel que cursan 3° año escolar y transitaban por la situación VRD (texto 324). Se trata también de una sustitución para evitar repeticiones que en este caso no resultaría innecesaria.

Texto 324

Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
A KEVIN LE GUSTA COMER //// A SADO  ENSALADA DE TOMATOS Y // LE HUGAS	A KEVIN LE GUSTA COMER //// A SADO  ENSALADA DE TOMATOS ^E Y // LE HUGAS .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
A KEVIN LE GUSTA COMER ////asado  ensalada de tomates y lechugas	A KEVIN LE GUSTA COMER ////asado  ensalada de tomates y lechugas .

EPx_KEVIN_3_GA_pareja con Leonel_ETr_VRD_VI-VF_Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

Tal como señalamos en el estudio de los textos y puntuación del capítulo 2, precisamente en el apartado 5.1 „Los usos de la coma y la conjunción en los textos’, Kevin y Leonel sustituyen el coordinante „y’ por la coma y los motivos de este cambio parecería residir en la necesidad de evitar una repetición, que en este caso, no

resultaría innecesaria, puesto que coordinaría dos elementos (‘asado’ y ‘ensalada’), en donde el segundo, a su vez, se compone de dos términos que, necesariamente, requieren de ser coordinados. Consideramos que si bien la marcación del texto que los niños efectúan no resulta convencional y socialmente compartida, el estudio de las posibles razones acerca de esta sustitución ‘y’ / coma puede relacionarse, tal como dijimos, con evitar la repetición inmediata de la conjunción.

De esta manera, hallamos que el número y tipo de sustituciones de léxico por puntuación varía según el nivel de escritura de los niños, puesto que aquellos cuyas escrituras son menos avanzadas respecto a la convencionalidad del sistema alfabético realizan menos sustituciones léxicas por puntuación a diferencia de aquellos cuyas escrituras ya resultan de nivel avanzado y alfabético. Además, destacamos que los niños de escrituras avanzadas proponen por sí solos y discuten la necesidad o no de efectuar este tipo de cambio, mientras que los niños de escrituras alfabéticas y en transición lo concretan cuando el entrevistador interviene sobre ello y cuando se trata de repeticiones innecesarias de la conjunción ‘y’ y su sustitución, en este caso, por una coma.

3.1.2. Sustitución puntuación por léxico

Este tipo de sustitución (SPxL) presenta menos ocurrencias que las anteriormente analizadas, 1 en VI realizada por una pareja de niños de nivel de escritura avanzado y del ‘grupo A’, y 6 en VF. Las 6 ocurrencias que se presentan en la VF son realizadas por 4 parejas, de las cuales 3 son de nivel de escritura avanzado y una alfabético; 3 son del ‘grupo A’ de pertenencia a la secuencia y una del ‘grupo B’. En todos los casos, se trata de parejas que cursan el 3° año de escolaridad primaria.

Profundizando en este tipo de sustitución en relación a las situaciones de revisión, la Tabla 314 nos permite apreciar que **los niños que pasaron por la VCP y VCC son quienes realizan mayormente este tipo de sustituciones**; una pareja de niñas que pasó por la VCP, de nivel de escritura avanzada y del ‘grupo B’ realizó 3 SPxL; 2 parejas de niños que pasaron por la VCC, una de nivel de escritura avanzada y otra de nivel alfabético, efectuaron 1 SPxL cada una, y una última pareja que transitó por la VRD de nivel de escritura avanzada efectuó la sustitución restante. Este análisis nos permite apreciar que, del mismo modo que **el nivel de escritura parece incidir en los cambios de SPxL que realizan los niños, también las variaciones de las situaciones de revisión por la que los niños transitaron se relaciona con propuestas de cambios de sustitución de marcas de puntuación por léxico**. Resta analizar los espacios textuales donde los niños efectúan SPxL y las verbalizaciones al momento de realizar este tipo de cambio en sus textos.

Veamos los siguientes ejemplos de textos y fragmentos de registro en donde los niños intercambian sobre el cambio de SPxL. Se trata de tres ejemplos de niños cuyo nivel de escritura es avanzado, dos parejas que transitaron por las clases de corrección de textos ajenos, esto es, VCP y VCC, y otra que pasó por la VRD.

Texto 325
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
JAQUELINE VIVE CON //// SU MAMÁ LLAMADA MARCELA , SU PAPÁ ALEJANDRO // SUS HERMANAS K KAREN Y MELANIE , Y SUS MIS 4 // PERROS ROCKO , LAICA O ROKCI Y SALVADOR O PININUNO .	JAQUELINE VIVE CON //// SU MAMÁ LLAMADA MARCELA , SU PAPÁ ALEJANDRO // , SUS HERMANAS K KAREN Y MELANIE , Y SUS MIS 4 3 // PERROS ROCKO ROCKO , LAICA Y ROKCI . Y SALVADOR O PININUNO .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
JAQUELINE VIVE CON ////su mamá llamada Marcela , su papá Alejandro sus hermanas Karen y Melanie , y sus 4 perros Rocco , Laica Rocky y Salvador o Pininuno .	JAQUELINE VIVE CON //// su mamá llamada Marcela , su papá Alejandro , sus hermanas Karen y Melanie , y sus 3 perros Rocco , Laica y Rocky .

(...)

E: Bueno vamos a volver a leer para ver cómo quedó (lee) *Jaqueline vive con su mamá llamada Marcela su papá Alejandro...*

Camila (C): (interrumpiendo) no, no, no estás haciendo las comas (refiriéndose a la entrevistadora).

E: bueno, a ver, ¿cómo sería?

C: (lee) *Jaqueline vive con su mamá llamada Marcela* (hace una pausa levantando la vista del texto) *su papá Alejandro* (hace una pausa igual a la anterior) *sus hermanas Karen y Melanie* (hace una pausa) *y sus tres perros Rocco* (hace una pausa) *Laica* (hace una pausa) *Rocky* (lee 'Rocky' con entonación ascendente).

Jaqueline (J): y nadie más.

E: Bueno, lo leo (lee) *Jaqueline vive con su mamá llamada Marcela su papá Alejandro sus hermanas Karen y Melanie y sus tres perros Rocco Laica Rocky.*

J: 'y' Rocky (acentuando 'y'. Tacha la 'coma' y agrega 'y').

E: ¿por qué ponés la 'y' ahí? (señala Y en el texto).

J: y porque es el último nombre.

(...)

EPx_JAQUELINE_3_GB_pareja con Camila_EAv_VCP_VIT-VFT_Registro_VIVE CON⁸²

Esta pareja de niñas son las únicas de la VCP que realizaron este tipo de sustitución. Primero las niñas realizan dos cambios, la sustitución del número 4 por el 3 al proponer eliminar el último nombre de sus perros y, luego, la eliminación efectiva de „Salvador o Pininuno”. Realizado este cambio la entrevistadora se propone leer el texto y es interrumpida por la comentarista. La niña lee el texto y realiza pausas prolongadas en cada marca de puntuación colocada entre cada uno de los miembros de la familia con quien vive Jaqueline. Ahora bien, al momento de la lectura de Camila,

⁸² Tipo de fuente original: imprenta minúscula.

Jaqueline no propone hacer modificaciones al texto y simplemente completa, a modo de aclaración, „y nadie más’ cuando Camila finaliza su lectura con entonación ascendente. Pareciera que resulta necesaria una lectura sin detención en cada elemento numerado para que las niñas adviertan la necesidad de relacionar los últimos dos elementos numerados con una conjunción. Destacamos la propuesta de la entrevistadora de volver a leer el texto, a pesar de que Camila lo haya realizado, puesto que muestra en uso que un lector acelera la lectura cuando se trata de una enumeración a pesar que los elementos estén delimitados por signos de puntuación como por ejemplo comas. De aquí que recuperamos lo desarrollado en el primer capítulo de este estudio respecto a la concepción de la puntuación en el ámbito escolar: la puntuación suele aparecer como un sistema de marcas al servicio de la lectura en voz alta, pues indicaría, a quien oraliza el texto, el lugar y la extensión de las pausas así como las entonaciones de la voz. Si bien esta es una de las funciones que ha cumplido la puntuación en la historia de la cultura escrita, actualmente no se la considera de las funciones más relevantes. Contrariamente, la puntuación orienta la lectura y la interpretación del texto, debido en parte a la función de organizarlo en diferentes porciones sintácticas y enunciativas. De esta forma, la intervención de la entrevistadora da cuenta de este último modo de entender el sistema de puntuación.

El siguiente ejemplo es de otra pareja de niñas, también de nivel de escritura avanzada pero que transitó por la situación VCC. El texto producido por las niñas es el siguiente:

Texto 326
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
EL BARRIO “ ES EL DIQUE ES TRANQUILO HAY // PAZ Y NO ME GUSTA QUE TIREN // BASURA “.	EL BARRIO “ ES ^{ES} EL DIQUE . ES TRANQUILO (Y) HAY // PAZ . Y NO ME ^{LE} GUSTA QUE TIREN // BASURA “.
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
EL BARRIO “ es El Dique es tranquilo hay paz y no me gusta que tiren basura “.	EL BARRIO es El Dique . es tranquilo (y) hay paz . no le gusta que tiren basura .

(...)

E: yo les leo (lee) *El barrio es El Dique es tranquilo hay paz...*

Paula (P): (interrumpiendo) no, este...

Magalí (M): (interrumpiendo) ‘hay’ no va seño, porque puede poner (lee) *El Dique es tranquilo hay*, no, no, (lee nuevamente) *El Dique es tranquilo ‘y’⁸³ hay paz* (acentuando ‘y’).

E: ¿Te parece Paula lo que propone Magalí?

P: entonces el punto lo saco (tacha el punto seguido de TRANQUILO y agrega Y).

⁸³ Se indica en „*cursiva entre comillas simples*’ texto dicho para ser escrito.

M: lo leo para ver cómo queda (lee) *es El Dique es tranquilo y hay paz no le gusta que tiren basura.*
(...)

EPx_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_EL BARRIO

En este caso, luego que las niñas discuten la eliminación o no de marcas de puntuación como comillas, y la S-Psr como „me’ por „le; así como el agregado o no de puntos internos después de „dique’ y „tranquilo’; la comentarista propone el agregado de punto interno seguido de „paz’ y justifica por el cambio de tópico (Magalí: “acá está hablando de si hay paz o no y acá de lo que no le gusta”). En este caso la autora acepta la propuesta de la comentarista sustituyendo la „y’ de „y no me gusta...” por un punto. Una vez efectuado este último cambio, la entrevistadora lee el texto, lectura que es interrumpida por las niñas. Ellas releen el texto deteniendo la lectura en „hay paz’, y Magalí propone tachar el punto y seguido de „tranquilo’ que habían agregado durante la revisión y sustituirlo por una conjunción. En este caso, a partir de la intervención de la entrevistadora que favorece el intercambio entre pares (“E: ¿Te parece Paula lo que propone Magalí?”), la autora del texto acepta sin objeciones y hace la modificación, resultando dos segmentos informativos relacionados referidos al barrio: „es tranquilo y hay paz’. Se destaca que la lectura por parte de la entrevistadora y la adopción de la posición de lector posibilitan a las niñas advertir la necesidad, en este caso, de efectuar la SPxL.

Por último, transcribimos un texto y fragmento de registro de la única pareja de niñas de nivel de escritura alfabético que realizan este tipo de sustitución.

Texto 327

Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
A JAQUELINE LE GUSTA COMER _{LA} // TORTIYA , LA PAPFRITAS % CON BUEBOS // Y LA SOPAS _(y) ELASADO .	A JAQUELINE LE GUSTA COMER _{LA} // TORTIYA , LA PAPFRITAS % CON BUEBOS // Y LA SOPAS _(y) ELASADO .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
A JAQUELINE LE GUSTA COMER la tortilla , la papa fritas con huevos y la sopas _(y) el asado .	A JAQUELINE LE GUSTA COMER la tortilla , la papa fritas con huevos y la sopas _(y) el asado .

E: (lee) ¿qué podemos agregar, quitar o cambiar en este texto? (lee) *a Jaqueline...*
María (M): (Interrumpe) Sacar la ‘ese’.
Jaqueline (J): No.
E: ¿dónde, acá (señala SOPAS) en la sopas?
M: sí.
E: Jaqueline, María dice que tendría que decir ‘la sopa’ no ‘la sopas’.
J: no, las sopas, porque hay un montón de sopas.
E: ah!
J: hay sopas de verduras, de....
E: (interrumpiendo) ¿vos querés que tu texto diga que te gustan muchas sopas?

J: sí.
M: bueno.
E: está bien (lee) *a Jaqueline le gusta comer la tortilla la papa fritas*.
M: tachá la 'ese' (señala PAPAFRITAS).
E: ¿qué hacemos con esta 'ese'? la dejamos, está bien (lee) *la papa fritas*?
J: sí.
E: (lee) *con huevos y la sopas el asado*.
(Se discute si es 'las papas fritas' o 'la papa fritas' y Jaqueline decide dejar 'la papa fritas').
E: les leo para ver cómo hasta el momento quedó y si quieren cambiar algo más del texto (lee) *a Jaqueline le gusta comer la tortilla la papa fritas con huevos y la sopas el asado*.
J: (tacha la coma y agrega Y entre SOPAS y ELASADO). Agregué 'y' porque termina.
E: veamos, vuelvo a leer (lee) *a Jaqueline le gusta comer la tortilla la papa fritas con huevos y la sopas y el asado*. ¿Les parece que se entiende? Quien lo lea ¿lo va a entender?
J: si, está bien.

EPx_JAQUELINE_3_GA_pareja con María_EAlf_VCC_VIT-VFT_Registro_LE GUSTA COMER

Como se advierte en el fragmento de registro, diferencia estas niñas respecto a las parejas anteriores que la revisión está mayormente centrada en efectuar cambios de lenguaje escrito por sobre cambios de puntuación. Nuevamente, la lectura de la entrevistadora favorece la concreción de cambios en el escrito, en este caso la SPxL de una coma por una „y”; además de ubicarse en el rol de lector que evalúa la legibilidad del texto a partir de la intervención “¿Les parece que se entiende? Quien lo lea ¿lo va a entender?”

Destacamos que tanto las niñas de escritura avanzada que pasaron por la VCP y las niñas de escritura alfabética efectúan el mismo tipo de sustitución, la de unir elementos de mismo campo semántico cuando se trata de una lista compuesta por más de dos elementos. Este tipo de cambio de SPxL presenta una diferencia respecto a Paula y Magalí que, al igual que Jaqueline y Camila, también son de nivel de escritura avanzado pero pasaron por la VCC y pertenecen al „grupo A’ de la secuencia. En otras palabras, Paula y Magalí no sólo sustituyen un punto interno que fue agregado al momento de la revisión, y que luego de efectuar otros cambios en otros espacios textuales del escrito, deciden volver a analizar y modificar; sino también, que el espacio textual donde las niñas deciden hacer la SPxL no se caracteriza por ser un listado de elementos de mismo campo semántico como el de Jaqueline y Camila, y Jaqueline y María.

Finalmente, destacamos que **haber participado de situaciones de corrección de textos ajenos, sea con los pares o con los pares y el maestro, parece tener relación con la marcación de los textos**. Nuestro argumento se fundamenta en que la pareja de niños que pasó por la VRD resultó ser la única que requirió de intervención de la entrevistadora para advertir una repetición innecesaria y colocar allí una marca de puntuación.

3.1.3. Sustitución de puntuación por puntuación

Este tipo de sustitución, de puntuación por puntuación (SPxP), no se presenta con alta frecuencia en las producciones de los niños: en VI hallamos 2 ocurrencias realizadas por 2 parejas de niños de nivel de escritura avanzada y de 3° año escolar. En VF encontramos 4 SPxP, todas realizadas por tres parejas de niños de 3° año escolar.

Agregamos que de las 4 SPxP, 3 se presentan en los epígrafes cuyo contenido referencial son las comidas preferidas (epígrafe „A...le gusta comer’). Tal como nos hemos referido en el segundo capítulo, en estos epígrafes gran parte de los niños produjeron listas de elementos constituidas por “...términos que remiten a „cosas’ (nombres comunes)...” (Adam y Petitjean, 1989: 52-53). En los tres ejemplos en donde los niños realizan SPxP, se trata de omisiones de puntos y añadidura de comas en mismo espacio textual tanto porque se decide extender la lista de elementos como para separar elementos que componen el listado. El primer ejemplo corresponde a Jaqueline y Camila (texto 328), pareja de nivel de escritura avanzado y del „grupo B’ de la secuencia; el segundo a Elías y Ayelén (texto 329), cuyo nivel de escritura es alfabético y forman parte del „grupo A’ de la secuencia. Veamos los textos que hemos referido:

Texto 328
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
A JAQUELINE LE GUSTA COMER //// -ASADO , HELADO, MILANESAS CON PURE , // TALLA#RINES , ÑOQUIS , FLAN DE CHOCOLATE .	A JAQUELINE LE GUSTA COMER //// -ASADO , HELADO, MILANESAS CON PURE , // TALLA#RINES , ÑOQUIS , FLAN DE CHOCOLATE . // CARNE AL ORNO CON PAPAS Y POLLO // FRITO .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
A JAQUELINE LE GUSTA COMER //// - asado , helado , milanesas con puré , tallarines , ñoquis , flan de chocolate .	A JAQUELINE LE GUSTA COMER //// - asado , helado , milanesas con puré , tallarines , ñoquis , flan de chocolate carne al horno con papas y pollo frito .

E: (lee) *A Jaqueline le gusta comer asado helado milanesas con puré tallarines ñoquis flan de chocolate.* A ver qué podríamos cambiar, agregar o quitar aquí.
Jaqueline (J): ¿y qué te pasó con las comas?
E: aquí están las comas, ¿están bien o les parece que no?
J: si, pero lo dijiste todo seguido.

E: Ah! Yo les pregunto, ¿creen que habría que cambiar, quitar o agregar algo en este texto?

J: nada.

Camila (C): eh... (mirando la escritura).

E: ¿quieren leerlo alguna de ustedes?

J: si, ella (refiriéndose a Camila).

C: ay, bueno (lee) *A Jaqueline le gusta comer asado* (hace una pausa) *helado* (hace una pausa)...

J: (interrumpiendo) me olvide! (agrega CARNE AL ORNO CON PAPAS Y POLLO FRITO .).

C: (lee) *carne al horno*, ay que rico!

E: bueno, ¿lo lees Cami?

J: pará seño! (tacha el punto seguido de CHOCOLATE y agrega coma). Ya está.

E: yo se los leo (lee) *A Jaqueline le gusta comer asado helado milanesas con puré tallarines ñoquis flan de chocolate carne al horno con papas y pollo frito.*

Ambas niñas: quedó bien.

EPx_JAQUELINE_3_GB_pareja con Camila_EAv_VCP_VIT-VFT_Registro_LE GUSTA COMER⁸⁴

Texto 329 Transcripción de texto

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
A ELÍAS LE GUSTA COMER //// MILANEZA DE PESCADO GUEBO FRITO BIFE // DULSE DE LECHE ENPANADAS DE CARNE TURO // N DE CHOCOLATE POLENTA CON TUCO AROS // ITREGRAL CON PESCADO ZANAORIA GUEBO DURO	A ELÍAS LE GUSTA COMER //// MILANEZA DE PESCADO , GUEBO FRITO , BIFE , // DULSE DE LECHE , ENPANADAS DE CARNE , TURO // N DE CHOCOLATE , POLENTA CON TUCO , AROS // ITREGRAL , CON PESCADO , ZANAORIA , GUEBO , DURO .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
A ELÍAS LE GUSTA COMER //// milanesa de pescado huevo frito bife dulce de leche empanadas de carne turrón de chocolate polenta con tuco arroz integral con pescado zanahoria huevo duro	A ELÍAS LE GUSTA COMER //// milanesa de pescado , huevo frito , bife , dulce de leche , empanadas de carne , turrón de chocolate , polenta con tuco , arroz integral , con pescado , zanahoria , huevo duro .

EPx_ELÍAS_3_GA_pareja con Ayelén_EAlf_VRD_VIT-VFT_Registro_LE GUSTA COMER

Un dato que destacamos aquí en relación al nivel de escritura es que Jaqueline y Camila, de nivel de escritura avanzado, en VI ya habían empleado marcas de puntuación para separar los elementos que componen la lista y en situación de revisión, que deciden agregar léxico (2 segmentos informativos más), sustituyen el punto final por una coma y agregan una coma y punto final sin dificultad alguna,

⁸⁴ Tipo de fuente original: imprenta minúscula.

puesto que no fue discutido por la autora del texto ni por la comentarista y su uso resulta adecuado. Analizando el texto de Elías vemos que los niños agregan estas marcas de puntuación en situación de revisión, ocupándose en VI sólo del contenido a escribir. Remarcamos ello porque, si bien el nivel de escritura de los niños incide en la marcación de los textos, subrayamos, tal como ya hemos hecho referencia en el primer capítulo de este estudio, que problematizarse sobre la puntuación es intrínseco al rol de revisor (Luquez y Ferreiro, 2003), e investigaciones precedentes dan cuenta de ello: en situación de revisión de los textos los niños se ocupan mayormente de la puntuación, entre otros aspectos como la posición del enunciador (Castedo, 2003).

Asimismo, destacamos que Elías utiliza comas para separar los términos enumerados y la SPxP que efectúa es de un punto por una coma en „huevo duro’ sin brindar justificaciones al respecto. Consideramos que motiva esta sustitución mantener el mismo tipo de signo cuando se trata de separar elementos que presentan misma jerarquía.

Finalmente, remarcamos una posible vinculación entre la realización de SPxP y el grupo de pertenencia a la secuencia: de las 3 parejas de niños que efectuaron este tipo de sustitución, 2 son de nivel de escritura alfabético y forman parte del „grupo A’, mientras que la pareja restante es de escritura avanzada y del „grupo B’. Parecería aquí que **la lectura de textos informativos y testimonios con intervenciones dirigidas al empleo de marcas de puntuación, y la escritura delegada de mismo tipo de texto que luego se produce por sí mismos, incide en la reflexión sobre marcas de puntuación**, aún en niños cuyas escrituras no resultan de nivel avanzado.

3.1.4. Sustitución tipográfica

Las sustituciones tipográficas (ST) son las que menos ocurrencias hallamos en nuestro corpus. Precisamente se trata de una sola pareja de niños (Gisela y Leandro) quienes hacen este tipo de cambio durante la revisión de dos textos. Recordamos que Gisela y Leandro son de nivel de escritura avanzada, de 3° año, que pertenecen al „grupo A’ de secuencia y pasaron por la VCC. A continuación transcribimos el epígrafe „El barrio’ y el fragmento de registro a fin de analizar los intercambios de los niños.

Texto 330
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
EL BARRIO “El dique” me gusta // mi barrio por es // limpia limpio	EL BARRIO “EL DIQUE” . me gusta // mi barrio por es ^{que} es // limpia limpio .”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
EL BARRIO “El dique” me gusta mi barrio por es limpio	EL BARRIO “EL DIQUE”. me gusta mi barrio porque es limpio ” .

(...)

E: ¿No le falta nada más? (lee nuevamente el texto).

(Los niños miran la escritura).

E: ¿Quién está hablando? (lee) *Me gusta mi barrio porque es limpio.*

Leandro (L): Ella (señalando a Gisela).

Gisela (G): Ah (agrega comillas de cierre al final del texto).

L: Y ahora dejá acá (señalando las comillas de apertura de EL DIQUE) y tenés que borrar todo esto (señala las comillas de cierre de EL DIQUE).

G: (Mira la escritura).

L: ¡Bórralo!

G: Ahora, un momentito, acá es con, éstas es con esto y éstas (señalando las comillas iniciales que son usadas para destacar EL DIQUE).

L: Borrá esto, borra esto (señalando las comillas de cierre de EL DIQUE).

E: A ver, ¿por qué están estas comillas acá en (lee) *El Dique*? (señala EL DIQUE).

G: Porque es el nombre y la señorita nos dijo que cuando es un nombre lo ponemos entre comillas, como cuando leímos de los otros nenes⁸⁵.

E: ¿Y de qué otra manera podemos que no sea entre comillas?

G: En otra letra.

E: Ah bueno, para que no queden tantas comillas, porque ¿acá para qué estas usando las comillas?

G: Porque estoy hablando yo.

E: Claro ¿y podemos poner comillas para el nombre y comillas porque estoy hablando yo?

G: No.

E: Entonces mejor busquemos otra forma acá para destacar el nombre.

G: (cambia el tipo de letra, escribe en imprenta mayúscula EL DIQUE, el resto de texto está escrito en manuscrita).

L: Es igualito.

G: No, porque es como otra letra para que se diferencie con lo demás.

L: (asiente).

(...)

EPx_VF_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_EL BARRIO⁸⁶

⁸⁵ Gisela se refiere a los testimonios y textos informativos que el maestro leyó durante las sesiones de lectura.

Como se ve en el fragmento de registro, esta sustitución se realiza porque los niños advierten, a partir de la pregunta de la entrevistadora por la voz del enunciador, el uso ambiguo que tienen las comillas (para marcar el uso de la primera persona del singular y para resaltar un nombre propio). Reaparece aquí la idea trabajada durante la clase de corrección colectiva (clase CC) de que una misma marca de puntuación puede tener diferentes funciones y que en un mismo texto no es conveniente utilizar el mismo signo con fines distintos⁸⁷. Al disponer de variados recursos para dar las mismas instrucciones, los niños pueden suplantar las comillas iniciales por la marcación tipográfica y sostener el uso de comillas para indicar la voz del enunciador. Una alternativa podría haber sido el uso de comillas simples y comillas dobles, es decir, un problema de inclusión jerárquica que, sabemos, resulta complejo de resolver para los niños. La entrevistadora realiza una intervención (de manera indirecta) referida al uso de bastardilla que se trabajó en clase CC. En este caso la autora propone la sustitución tipográfica y la entrevistadora solicita justificación del uso de comillas delimitando la función en cada caso (marcar el uso de la primera persona y resaltar un nombre).

Cuando la autora efectúa la sustitución tipográfica de ‘El Dique’ en manuscrita por ‘EL DIQUE’ en imprenta mayúscula el comentarista explicita “es igualita!”. Con esta intervención pareciera que el niño, indirectamente, se opone a la sustitución tipográfica justificando que la misma no se advierte; una razón podría ser el estar atendiendo a la escritura en sí misma, es decir, a sistema de escritura, pero con el propósito de concretar la sustitución, la autora justifica “porque es como otra letra para que se diferencie con lo demás”.

En síntesis, las sustituciones léxicas son las que presentan mayores ocurrencias en los textos de los niños. Respecto a las sustituciones vinculadas al empleo de marcas de puntuación, las que se presentan con mayor frecuencia en nuestro corpus son las sustituciones léxicas por puntuación.

En relación a los tipos de sustituciones y la cantidad con la que cada una se presenta en nuestro estudio, advertimos que las posibilidades de los niños de efectuar sustituciones de léxico por puntuación, de puntuación por léxico, de puntuación por puntuación o sustituciones tipográficas se vincula con el nivel de escritura y la posibilidad de transitar o no por situaciones didácticas de lectura y escritura mediada y por situaciones de corrección de textos ajenos. En otras palabras, los niños de nivel de escritura avanzado, que tuvieron posibilidad de escuchar leer y leer por sí mismos textos informativos y testimonios en donde el maestro realizó intervenciones dirigidas al empleo de marcas de puntuación, así como también de participar en situaciones de escritura delegada de mismo tipo de texto que luego ellos producen por sí mismos, y la posibilidad de corregir textos ajenos, principalmente en situaciones de clase en donde el docente efectúa sistemáticas intervenciones vinculadas al uso y función de marcas de puntuación (VCC), son quienes realizan mayor número y diversidad de sustituciones.

⁸⁶ Mantenemos aquí el tipo de fuente original que usó la niña (cursiva) a fin de mostrar la sustitución tipográfica.

⁸⁷ Ver ‘Anexos - Capítulo 1’, Texto IV y V.

3.2. Agregados

Tal como la ‘transformación de enunciados por sustitución’, los cambios de agregado son realizados por los niños, mayormente, en situación de revisión que de producción de la primera versión. En nuestro corpus hemos hallado un total de 251 agregados, 45 en VI y 206 en VF.

Recordemos que por ‘transformación de enunciados por agregado’ entendemos cuando los niños añaden léxico nuevo o marcas de puntuación en el texto que no estaba con anterioridad, generando una transformación en el eje sintagmático cuando el agregado es de léxico. Se considera agregado porque en el mismo espacio textual no se efectúan supresiones, sea de léxico o de puntuación. En versión inicial (VI) se consigna transformación únicamente cuando el registro de observación de la entrevista (grabación en audio) con el apoyo de la toma de notas da cuenta que el niño volvió para atrás en el texto y efectuó el agregado. Analizamos dos tipos de agregados, de puntuación (AP) y de no puntuación, en donde éste último puede ser de palabras con o sin carga referencial autónoma (A-Pcr y A-Psr respectivamente).

Cuando nos referimos a AP nos proponemos analizar los diferentes tipos de marcas de puntuación plena empleadas por los niños en nuestro corpus, esto es, agregados de punto y seguido, punto final, comillas, comas y dos puntos.

En la siguiente tabla se detalla la cantidad de agregados según sean de puntuación (AP) o de léxico (A-Pcr y A-Psr), discriminados por versión y nivel de escritura.

Tabla 315
Cantidad y diversidad de transformación de enunciados por agregado (TE/A) según versión y nivel de escritura
n= 679 cambios

Tipo de agregados	Nivel de escritura y versión de escritura						Total TE/A
	EAv		EAlf		ETr		
	VI	VF	VI	VF	VI	VF	
AP	23	52	14	87	0	15	191
A-Psr	3	3	4	5	0	9	24
A-Pcr	1	8	0	12	0	15	36
Total TE/A	27	63	18	104	0	39	251

De los datos de la tabla emerge que las parejas de niños que realizan mayor número de agregados en VI son aquellos cuyas escrituras son de nivel avanzado. En VF, prevalecen en cantidad de agregados los niños con escrituras alfabéticas, seguidos por los de escritura avanzada. Los niños cuyo nivel de escritura que hemos caracterizado como en transición sólo hacen agregados durante la situación de revisión.

Respecto a AP observamos que tanto los niños de nivel de escritura avanzada como alfabética efectúan este tipo de cambio en ambas versiones de

escritura, a diferencia de los niños de nivel de escritura en transición que sólo lo realizan en VF. Comparando estos datos de AP respecto a las sustituciones, adelantamos que mientras los niños de nivel de escritura en transición realizaron una sola sustitución vinculada a puntuación (específicamente una SLxP), cuando se trata de agregar puntuación realizan mayor cantidad cambios, precisamente 15.

Profundizando en el estudio de cambios de agregados, nos proponemos relacionar estos tipos de cambios (AP, A-Psr y A-Pcr) con las variaciones de las situaciones de revisión, esto es VRD, VCC y VCP.

Tabla 316
Cantidad y diversidad de agregados según versión
y variaciones de las situaciones de revisión
n= 679 cambios

Tipo de agregados	Variaciones de situaciones de revisión						Total TE/A
	VRD		VCC		VCP		
	VI	VF	VI	VF	VI	VF	
AP	1	47	21	51	15	56	191
A-Psr	2	8	2	4	3	5	24
A-Pcr	0	15	1	11	0	9	36
Total TE/A	4	70	24	66	18	70	251

Los datos arrojados en la Tabla 316 nos permiten apreciar que **los niños que transitaban por las variaciones corrección entre pares (VCP) y corrección colectiva (VCC) son quienes efectúan mayor cantidad de AP.** Estos datos coinciden con las ‘transformaciones de enunciados por sustitución’ anteriormente analizadas. De manera contraria, los niños que pasaron por la variación revisión diferida (VRD) realizan mayor número de agregados léxicos (A-Psr y A-Pcr) por sobre los niños de las dos restantes variaciones de revisión.

Una diferencia que consideramos importante destacar en relación a los AP, es que los niños de la VRD son quienes más incrementan el número de este tipo de cambio en VF respecto a VI, que el resto de los niños de la VCP y VCC. Dada esta diferencia, nos proponemos analizar la variedad en agregados de marcas de puntuación plena según las variables en estudio, esto es, nivel de escritura y variación de las situaciones de revisión. En otras palabras, nos preguntamos qué marcas de puntuación plena agregan los niños en VI y VF según el nivel de escritura, y cuáles en VF según la variación de situaciones de revisión por las que transitó cada pareja de niños entre el momento de textualización y revisión de su propia “página personal”.

El análisis en relación a grupo de pertenencia a la secuencia (‘grupo A’ y ‘grupo B’) lo realizaremos cuando profundicemos en el estudio de cada tipo de cambio de AP plena.

Tabla 317
Cantidad y diversidad de agregados de puntuación plena
discriminados según versión y nivel de escritura
n= 679 cambios

Marca de puntuación agregada	Nivel de escritura y versión de escritura						Total TE/A
	EAv		EAlf		ETr		
	VI	VF	VI	VF	VI	VF	
Comillas	14	21	10	23	0	0	68
Punto final	0	15	3	22	0	12	52
Coma	7	4	1	37	0	0	49
Punto y seguido	0	8	0	5	0	3	16
Dos puntos	0	4	0	0	0	0	4
Signo interrogación	2	0	0	0	0	0	2
Total TE/A	23	52	14	87	0	15	191

La tabla anterior muestra la diversidad de cambios de agregados realizados por los niños según marca de puntuación, versión y nivel de escritura. Los tipos de cambios que prevalecen son los agregados de comillas, seguido por punto final y coma.

Tal como afirmamos a partir de los datos de la Tabla 315, **los niños de nivel de escritura alfabética son quienes realizan mayor número de cambios de agregado de puntuación**, puesto que superan en cantidad a los niños cuyas escrituras son de nivel avanzado y en transición. Sin embargo, profundizando en la diversidad de marcas de puntuación y no en la cantidad, notamos que **los niños que efectúan mayor cantidad de cambios respecto a diversidad de tipo de marcas son los niños de nivel de escritura avanzado**, puesto que en VF, se evidencian agregados de casi la totalidad de marcas de puntuación plena que hallamos en nuestro corpus, a excepción de dos signos de interrogación que fueron agregados en VI y luego eliminados en VF. Contrariamente, los niños cuyas escrituras son de nivel alfabético realizan mayormente AP de comas, comillas y punto final por sobre las restantes marcas de puntuación analizadas.

Asimismo, en el análisis de AP de la Tabla 315 observamos que **los niños de nivel de escritura en transición** sólo efectúan este tipo de cambio en VF. Examinando en la variedad de marcas de puntuación plena explicitados en la Tabla 317, vemos que ellos **realizan mayormente agregados de punto final en las VF** por sobre los restantes agregados de marcas de puntuación. Estos datos confirman investigaciones precedentes respecto a que la puntuación de los textos infantiles es posterior a las escrituras alfabéticas y que avanza desde las fronteras externas del texto hacia la delimitación de espacios textuales internos (Ferreiro, 1996:156).

Nos proponemos ahora analizar qué marcas de puntuación plena agregan los niños en VF según la variación de situaciones de revisión por las que transitó cada pareja.

Tabla 318
Cantidad y diversidad de agregados de puntuación plena discriminados
según versión de escritura y variación de las situaciones de revisión
n= 679 cambios

Marca de puntuación agregada	Variaciones de situaciones de revisión						Total TE/A
	VRD		VCC		VCP		
	VI	VF	VI	VF	VI	VF	
Comillas	0	12	14	12	10	20	68
Punto final	0	13	0	16	3	20	52
Coma	1	19	5	11	2	11	49
Punto y seguido	0	1	0	10	0	5	16
Dos puntos	0	2	0	2	0	0	4
Signo interrogación	0	0	2	0	0	0	2
Total TE/A	1	47	21	51	15	56	191

A partir de los datos de la tabla anterior observamos que **todos los niños, sea cualquiera la variación de situaciones de revisión por la que pasaron, agregan comillas, punto final y comas en VF**. Respecto al signo de puntuación coma, adelantamos que, de los 19 agregados en la VRD, 11 corresponden a una sola pareja de niños que en el epígrafe ‘A...le gusta comer’ enumeró once elementos. Se trata de la pareja de Elías y Ayelén que, como ya mencionamos, Elías transitó por la VRD pero que, en situación de revisión, trabajó junto con Ayelén, niña que pasó por la VCP.

Asimismo, estos datos nos permiten confirmar que **las parejas de niños que transitaron la VCC emplean todos los tipos de signos de puntuación que aparecen en nuestro corpus, y agregamos que son quienes realizan mayor número de agregados de punto y seguido respecto a los niños que transitaron por las restantes variaciones de revisión**.

En síntesis, todos los niños, independientemente del nivel de escritura agregan puntuación en sus textos cuando se sitúan en el rol de revisor, a diferencia del momento de textualización en que sólo los niños de nivel de escritura alfabético, y principalmente avanzado, agregan puntuación en sus textos.

Durante la revisión, los niños de nivel de escritura avanzado se destacan por la diversidad de marcas de puntuación que emplean, y los niños de nivel de escritura alfabético por la cantidad de agregados de puntuación que efectúan. Creemos que dos cuestiones podrían explicar este significativo aumento de cambios de agregado de marcas de puntuación plena en los textos de los niños de escrituras alfabéticas: por un lado, que en situación de productores del texto, es decir, durante la textualización, no se ocupan mayormente de puntuar sus escritos; y por el otro, que podría estar relacionado con una sobrepuntuación fundada en intentos de exploración en el uso y función de los signos de puntuación.

De la misma manera que con las „transformaciones de enunciados por sustitución’, a continuación profundizamos el estudio en cada tipo de „transformaciones de enunciados por agregado’ de puntuación plena considerando los intercambios de los niños. Para ello, en cada caso, presentamos las producciones y los fragmentos de registro. Precisamente, nos detendremos en el análisis de los usos y funciones que los niños le asignan a comillas, punto final, coma, punto y seguido y dos puntos. Excluimos en este estudio el agregado de los dos signos de interrogación, puesto que sólo lo realiza una pareja de niños durante la producción de la primera versión, y en revisión inmediata los elimina.

De la misma manera, dado que nuestro interés se centra en el empleo y conocimiento sobre marcas de puntuación por parte de los niños y los modos en que justifican sus decisiones en el uso, excluimos de este estudio el análisis de agregados de léxico de palabras con o sin carga referencial autónoma.

3.2.1. Agregado de comillas

Como ya mencionamos, las TE/A de comillas son las que presentan mayores ocurrencias entre las parejas de niños que componen nuestra muestra de estudio. **Quienes mayormente realizan este tipo de agregados son los niños de nivel de escritura alfabético, seguido por los de escrituras avanzadas. Los niños con escrituras en transición no efectúan este tipo de cambio.**

Destacamos que **la totalidad de niños que agrega comillas en sus producciones son de 3° año escolar y, mayormente, aquellos que forman parte del „grupo A’ de pertenencia a la secuencia:** de las 14 parejas del „grupo A’, 8 agregaron „comillas’, y de las 10 parejas del „grupo B’, 4 hicieron este tipo de agregado. Asimismo, los niños del „grupo A’ que agregan comillas pertenecen a las tres variaciones de las situaciones de revisión (2 parejas de la VRD, 3 de la VCC y mismo número de la VCP); mientras que los niños del „grupo B’ que efectúan este agregado únicamente transitaban por las VCC y VCP (2 parejas de cada una de las variaciones de revisión mencionadas). Este dato nos permite avanzar en uno de nuestros propósitos e hipótesis de investigación: que **las posibilidades de los niños de introducir marcas de puntuación en sus escritos se encuentran influenciadas por las situaciones por las cuales transitaban, en este caso la lectura por parte del maestro y por sí mismos, y dictado al docente de mismo tipo de texto que luego los niños producen por sí mismos, y situaciones de intercambio entre pares y docente (VCC), y entre pares (VCP) que median entre la textualización y la revisión de la propia “página personal”.**

Veamos fragmentos de registro donde los niños efectúan y verbalizan sobre agregados de comillas a fin de analizar las razones de esas decisiones en el uso.

En las parejas de niños con escrituras alfabéticas, el agregado de comillas se justifica desde la posición del enunciador. Veamos un fragmento de registro en donde los niños argumentan las razones de uso de dichas marcas de puntuación. Se trata de una pareja de niños que transitó por la VCP.

Texto 331
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
MELANIE POR QUE % LE GUSTO MUCHO A // MI MAMÁ Y SIMNIFICA DE PEO ^{PIEL} OS - // CURO Y PIE ^{PELO OSCURO} OSCURA	MELANIE "POR QUE % LE GUSTO MUCHO A // MI MAMÁ Y SIMNIFICA DE PEO ^{PIEL} OS - // CURO Y PIE ^{PELO OSCURO} OSCURA "
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
MELANIE porque le gustó mucho a mi mamá y significa de piel oscuro y pelo oscuro	MELANIE "porque le gustó mucho a mi mamá y significa de piel oscuro y cabello oscuro"

(...)

E: a ver, vamos a leerlo de nuevo (lee) *Melanie. Porque le gustó mucho a mi mamá y significa de piel oscuro y cabello oscuro.* ¿Les parece que está bien? ¿El que lo lea lo va a entender?

Melanie (M): sí.

E: ¿y a vos Franco?

Franco (F): sí.

E: ahora, yo les pregunto ¿quién está hablando ahí? ¿Quién es el que dice (lee) *porque le gustó mucho a mi mamá y significa de piel oscuro y cabello oscuro?*

M: yo.

E: ¿Y cómo me doy cuenta, Melanie, que sos vos la que está hablando ahí? ¿Qué les parece, por qué nos damos cuenta?

(Silencio).

E: lo vuelvo a leer para ver si podemos darnos cuenta de que sos vos (dirigiéndose a Melanie) la que está hablando (lee) *Melanie. Porque le gustó mucho a mi mamá y significa de piel oscuro y cabello oscuro.*

M: (lee el epígrafe).

E: ¿cómo me doy cuenta, cuando lo leo, que es Melanie la que está hablando?

(Los niños miran la escritura).

E: ¿cómo tendría que decir si hablara otra persona?

M: Porque 'le' gustó a 'la' mama (enfaticando 'le' y 'la').

E: Ah, ¿en vez de qué?

F: De 'mi mamá (enfaticando 'mi').

E: qué pusiste acá, vamos a volver a leerlo (lee) *Melanie. Porque le gustó mucho a mi mamá y significa de piel oscuro y cabello oscuro.* ¿Cómo me doy cuenta que es Melanie la que aquí habla? ¿En qué me puedo fijar?

M: porque dice 'mi mamá' (enfaticado 'mi').

F: acá tiene que poner comillas.

M: (ubica el lápiz delante de MI MAMÁ).

F: no, ahí no, acá (señala el inicio del epígrafe) y termina acá (señala el final del texto).

M: (agrega comillas al inicio y final del texto).

(...)

EPx_MELANIE_3_GA_pareja con Franco_EAlf_VCP_VIT-VFT_Registro_NOMBRE

La lectura del fragmento de registro nos permite advertir que para los niños el texto no requería seguir siendo revisado, puesto que ante la lectura del mismo por parte de la entrevistadora y su pregunta acerca de la legibilidad en tanto potencial lector del escrito (“E: ¿Les parece que está bien? ¿El que lo lea lo va a entender?”), los niños consideraron ya finalizada su producción. Sin embargo, una nueva intervención de la entrevistadora vinculada a la voz asumida por el enunciador (“E: ¿quién está hablando ahí? ¿Quién es el que dice (lee) *porque le gustó mucho a mi mamá y significa de piel oscuro y cabello oscuro?*” // “E: ¿Y cómo me doy cuenta, Melanie, que sos vos la que está hablando ahí? ¿Qué les parece, por qué nos damos cuenta?”), favorece avanzar un poco más en la revisión del texto y el intercambio entre los niños alrededor de qué indicios considerar para reconocer la posición del enunciador adoptada. Vemos así, que luego de diversos intercambios los niños toman en cuenta para reconocer la posición del enunciador en primera persona los adjetivos posesivos, precisamente ‘mi’ de ‘mi mamá’. Reiteramos que resulta necesaria la intervención de la entrevistadora para que ellos adviertan la posición adoptada por el enunciador, intervención que posibilita un intercambio vinculado a los modos de decir cuando se trata de un texto escrito en primera o tercera persona (“E: ¿cómo tendría que decir si hablara otra persona?”). Ante esta intervención, también destacamos que los niños realizan cambios en los adjetivos, precisamente en ‘mi’ de ‘mi mamá’ por ‘la’ de ‘la mamá’. Una vez advertido en el plano de la escritura el adjetivo posesivo ‘mi’, es el comentarista quien propone el empleo de comillas, a modo de indicar al lector la posición del enunciador asumida por el autor del texto. Remarcamos que la intervención de Melanie de ubicar el lápiz delante de ‘mi mamá’ cuando Franco le sugiere el agregado de comillas, nos permite confirmar que, para la niña, el ‘mi’ funciona como determinante en la posición del enunciador en primera persona.

Veamos otro ejemplo, en este caso, se trata de una pareja de niños de nivel de escritura avanzada que transitó por la VCC.

Texto 332
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? TODOS VIENEN DE PERÚ .	¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? “TODOS TODOS VIENEN DE PERÚ .”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? todos vienen de Perú	¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? “Todos vienen de Perú”.

(...)

Gisela (G): todo tacho y arriba lo pongo (tacha TODOS y en superíndice escribe ‘todos’ con ‘T’ mayúscula).

E: ahí está (lee) *¿De dónde viene mi familia? Todos vienen de Perú.* ¿Algo más habría que cambiar, agregar, o quitar?

G: no.

Leandro (L): no!, yo sé, porque acá está hablando (lee) *todos vienen de Perú*, que acá faltan las comillas, porque (lee) *todos, todos...*

G: (interrumpe y lee) *¿De dónde viene mi familia?* Ah, sí (agrega comillas de apertura y cierre).
 L: (lee) *todos, todos vienen de Perú* y ella está hablando ahora.
 E: ¿les parece? ¿Cómo nos damos cuenta que está hablando ella?
 L: porque ella...
 G: (interrumpe) porque (lee) *¿de dónde viene mi familia?* Mi familia (enfaticando 'mi').
 L: sí, (lee) *mi familia* (acentuando 'mi'). Sí, está bien.
 (...)

EPx_VF_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA⁸⁸

En este ejemplo, el agregado de comillas también se justifica desde la posición del enunciador. El comentarista del texto (Leandro) justifica su uso “porque está hablando ella”, y la autora agrega (ante el pedido de la entrevistadora de precisar los argumentos) considerando marcas de primera persona, por ejemplo el adjetivo posesivo ‘mi’ de ‘mi familia’ en el título del epígrafe „¿De dónde viene mi familia?”.

Del mismo modo que en el fragmento de registro anterior (texto 331), subrayamos la intervención de la entrevistadora, puesto que al indagar acerca de las marcas de la escritura que dan cuenta de la voz asumida por el enunciador (“E: ¿Cómo nos damos cuenta que está hablando ella?”), favorece en los niños la búsqueda de indicios en el texto que dan cuenta de la posición enunciativa asumida por el autor.

Presentamos un tercer ejemplo de producción y fragmento de registro que también pertenece a una pareja de niños de nivel de escritura avanzado, pero en este caso, que transitó por la VCP.

Texto 333 Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
EL BARRIO MI BARRI// O SE LLAMA SANJOSÉ Y// ES B _M U# LINDOYTIENE // 2 €KIOSCOS ALFRENTÉ // # HAY GOLOSINAS Y COSAS // PARA COSINASR	EL BARRIO “MI BARRI// O SE LLAMA SANJOSÉ Y// ES B _M U# LINDOYTIENE // 2 €KIOSCOS ALFRENTÉ // # HAY GOLOSINAS Y COSAS // PARA COSINASR.”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
EL BARRIO mi barrio se llama San José y es muy lindo y tiene 2 kioscos al frente hay golosinas y cosas para cocinar	EL BARRIO “mi barrio se llama San José y es muy lindo y tiene 2 kioscos al frente hay golosinas y cosas para cocinar.”

(...)

E: Vamos a revisar este epígrafe, el del barrio. Les leo acá (señala el epígrafe y lee) *el barrio. mi barrio se llama San José y es muy lindo y tiene dos kioscos al frente*

⁸⁸ Tipo de fuente original: cursiva.

hay golosinas y cosas para cocinar. ¿Creen que hay que se tenga que agregar, quitar o cambiar para que el que lo lea lo entienda bien o para que quede más bonito?

Daniel (D): Ah, dos comillas!

Braian (B): no pará, pará.

D: si, ves que dice (lee y señala) *mi barrio* (enfaticando 'mi').

B: ah, si, si, dos comillas.

D: (lee) *mi barrio se llama San José*.

E: ¿por qué creen que hay que agregar comillas?

D: tenemos que ponerle comillas porque estoy hablando yo, dice (lee) *mi barrio* (señala MI de 'mi barrio' y agrega comillas de inicio y cierre).

(...)

EPx_DANIEL_3_GA_pareja con Braian_EAv_VCP_VIT-VFT_Registro_EL BARRIO

Nuevamente observamos que los indicios que los niños toman en cuenta para reconocer la posición del enunciador en primera persona son los adjetivos posesivos. Quien propone el agregado de comillas es el autor del texto y justifica su propuesta, tanto a su compañero como a la entrevistadora, remarcando el adjetivo posesivo „mi’ de „mi barrio’.

En el apartado „5.3. Los usos de las comillas’ del capítulo 2, hemos desarrollado el empleo de estas marcas de puntuación que hacen los niños en sus textos para citar el discurso directo de un enunciador que asume la primera persona. En ese caso, nos detuvimos en el estudio de los textos y advertimos que los niños toman en cuenta para reconocer la posición del enunciador en primera persona los adjetivos posesivos („mi nombre’, „mi familia’, „mi mamá’, „mi papá’...), las terminaciones verbales („tengo’, „lo leí’, „sé el significado’), y los pronombres que acompañan los verbos („me pusieron’, „me dicen’).

Finalmente, nos detenemos a analizar la producción de una pareja de niñas, también de nivel de escritura avanzado, pero que pertenece al „grupo B’ de la secuencia y que transitó por la VRD. Motiva nuestro análisis por lo expuesto con anterioridad respecto a que si bien el nivel de escritura incide en el empleo de marcas de puntuación, pareciera que las posibilidades de los niños de introducir dichas marcas en sus escritos se encuentran influenciadas por las situaciones por las cuales transitaron.

Texto 334 Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
EL BARRIO MI BARRIO ES TRAQUILO // Y TANIEN ES TRAQUILO .	EL BARRIO MI BARRIO ES TRAQUILO // Y TANIEN ES TRAQUILO XXX ENE CASAS %%% <i>Estefanía</i>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
EL BARRIO mi barrio es tranquilo y también es tranquilo .	EL BARRIO mi barrio es tranquilo y también tiene casas <i>Estefanía</i>

(...)

E: a ver cómo quedó entonces (lee) *el barrio...*

Estefanía: (interrumpe) no, yo, yo (lee) *mi barrio es tranquilo y también tiene casas.*

E: ¿creen ustedes que quedó bien ahí, que quien lo lea lo va a entender?

Ambas niñas: si.

E: ¿Y quién está hablando ahí?

Estefanía: yo.

E: ¿y cómo nos damos cuenta que estás hablando vos?

Estefanía: Porque también lo que pusimos acá (señala otros epígrafes, como el del nacimiento y el nombre).

Esmeralda: Y porque si dice 'el barrio de Estefanía', no sería este.

E: aja, y ahí ¿quién estaría hablando?

Esmeralda: otro.

E: ah, otro, no hablaría Estefanía.

Esmeralda: Claro. 'El barrio de Estefanía. Estefanía... el barrio de Estefanía es un barrio muy tranquilo y también tiene casas', y ahí no dice eso. Dice (lee) *el barrio. Mi barrio es tranquilo y también tiene casas.* Entonces habla ella.

E: y qué marca podemos poner ahí que no sean letras para darnos cuenta que la que habla sos vos (refiriéndose a Estefanía), alguna marca que no sean letras para que el que lo leo pueda darse cuenta que quien habla sos vos (refiriéndose a Estefanía).

Esmeralda: la firma.

E: vos propones que una firma, decís de firmarlo.

Esmeralda: si.

E: ¿Y por qué decís de firmar allí?

Esmeralda: Y porque cada cosa que escribimos la podés firmar.

E: ¿Y qué ponés en la firma? En tu firma.

Esmeralda: Y podés hacer un garabato ahí (señalando la parte inferior al epígrafe escrito) y después abajo Estefanía y ahí te das cuenta que es el nombre.

E: ¿y qué otra cosa a vos se te ocurre poner, qué marca podemos usar para saber que estás hablando vos pero que no sean letras? ¿Se les ocurre alguna?

Esmeralda: no, una firma.

E: ¿y les parece que aquí podemos firmar? ¿Les parece que en este recuadro (refiriéndose a este epígrafe) que forma parte del álbum queda bien que firmemos?

Ambas niñas: si.

Estefanía: (agrega su nombre a modo de firma, con otro tipo de letra diferenciándose del texto referido al barrio).

(...)

EPx_ESTEFANIA_3_GB_pareja con Esmeralda_EAv_VRD_VIT-VFT_Registro_EL BARRIO

Los intercambios de las niñas dan cuenta que, con intervención de la entrevistadora que pregunta por la posición del enunciador, ellas también realizan modificaciones en el plano léxico y proponen una alternativa de sustitución de 'mi barrio es...' por 'el barrio de Estefanía es...', a modo de diferenciar y justificar que su texto está escrito en primera persona del enunciador. Es interesante que cuando la entrevistadora pregunta sobre la posibilidad de dar indicaciones al lector sobre la voz del enunciador asumida, ("E: y qué marca podemos poner ahí que no sean letras para darnos cuenta que la que habla sos vos...", alguna marca que no sean letras para que

el que lo leo pueda darse cuenta que quien habla sos vos”), la autora sugiere firmar su texto y justifica que la firma es un garabato que necesita aclaración, y por tanto, „no son letras’ (“Esmeralda: la firma. // Esmeralda: Y podés hacer un garabato ahí - señalando la parte inferior al epígrafe escrito- y después abajo Estefanía y ahí te das cuenta que es el nombre”).

Vemos así que si bien en el registro de Melanie y Franco (texto 331) también la entrevistadora interviene para que los niños adviertan la posición adoptada por el enunciador, o en los restantes registros los niños, por sí solos, hace tal indicación, todos ellos saben que las comillas pueden ser usadas para citar el discurso directo de un enunciador que asume la primera persona, a diferencia de Estefanía y Esmeralda que proponen firmar su producción, firma que daría cuenta del autor del texto. **Una explicación sobre estos modos diferentes que tienen los niños de brindar indicaciones al lector acerca de la posición del enunciador asumida, puede residir en las situaciones de lectura por parte del maestro de testimonios y textos informativos que los niños del „grupo A’ transitaron, en donde el docente efectuó intervenciones vinculadas a la posición del enunciador y a los recursos que utiliza el autor del texto para advertir al lector sobre la voz del enunciador** (“¿Quién está diciendo esto que acabo de leer?, ¿Cómo se dieron cuenta?” // “¿Quién cuenta? ¿Cómo sabemos quién cuenta? ¿Siempre es el mismo?”). (Ver apartado „2.2. Cambios de puntuación’ del presente capítulo).

3.2.2 Agregado de punto final

En este apartado nos detendremos especialmente en el análisis de AP de punto final que realizan los **niños de nivel de escritura en transición**. Nuestro interés se centra en que estos niños **son quienes mayormente realizaron este tipo de cambios y, en casi la totalidad de sus textos, es la única marca de puntuación que agregan**. Se trata de 3 parejas de niños: Kevin y Leonel de 3° año que transitaron la VRD, Roberto y Sebastián de 2° año que pasaron por la VCC, y Agustín y Miguel, también de 2° año que transitaron la VCP. **En todos los casos, se trata de niños que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia**.

Durante la situación de revisión, tanto Kevin y Leonel como Roberto y Sebastián, agregan punto final en la totalidad de sus textos. La pareja de Kevin realiza el agregado durante la revisión del epígrafe „La casa’; el mismo se ejecuta por sugerencia del comentarista (“Leonel: te falta el puntito final –señalando el final del epígrafe „La casa”), a lo que Kevin efectúa el agregado indicado y hace lo mismo con el resto de los epígrafes. Es interesante la explicitación que hacen los niños en relación al agregado de punto final y el rol de revisor, pues ellos comunican a la entrevistadora que en los epígrafes que aún no revisaron no va punto final (“Leonel: en estos que todavía no volvimos a leer –señala epígrafes no revisados hasta el momento de la entrevista–, todavía no va el puntito final”).

En la pareja de Roberto y Sebastián, Roberto es quien ejecuta el agregado de punto final sin dar justificaciones. Únicamente marcamos una diferencia entre el agregado de punto final del epígrafe „¿De dónde viene mi familia?’ con los restantes epígrafes de la “página personal” de Roberto: mientras que en los epígrafes que se revisaron con anterioridad al de „¿De dónde viene mi familia?’ Roberto agregaba el

punto final sin brindar justificaciones o sólo verbalizando la marca que agregaba (“Roberto: acá un puntito”// “Roberto: voy a poner un puntito”), en este caso Sebastián indica al autor “ahí agregar” y señala el lugar en el texto, indicación que parece suficiente para que Roberto comprenda qué le está indicando el comentarista para que agregue a su texto, es decir qué marca de puntuación (punto final) tiene que colocar allí. Esta intervención pone de manifiesto un conocimiento compartido que sobreviene luego de revisar, al menos, tres epígrafes en los que Sebastián advierte que Roberto ejecuta este agregado de puntuación.

Seguido se transcriben dos textos y sus respectivos fragmentos de registro que ejemplifican el comentario anterior.

Texto 335
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
A ROBERTO LE GUSTA COMER //// OYOICHIO //// YELAS#NFAILA	A ROBERTO LE GUSTA COMER //// OYOIC ^Y HIO //// YELAS [#] NFAILA [○]
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
A ROBERTO LE GUSTA COMER //// pollo chorizo //// y el asado en familia	A ROBERTO LE GUSTA COMER //// pollo y chorizo //// y el asado en familia [○]

(...)
E: ah! si chorizo, perdón, lo vuelvo a leer (lee) *a Roberto le gusta comer pollo chorizo y el asado en familia.*
Roberto: ahí está bien. Voy a poner un puntito, ahí (coloca punto final).
Sebastián: si...
(...)

EPy_ROBERTO_2_GA_pareja con Sebastián_ETr_VCC_VIT-VFT_Registro_LE GUSTA COMER

Texto 336
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? IAMIFAMIALIAERADEFORMOSA	¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? IAMIFAMIALIAERADEFORMOSA [○]
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? y mi familia era de Formosa	¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? y mi familia era de Formosa [○]

(...)
E: si! ¿Te acordás que lo había averiguado? (lee) *¿De dónde viene mi familia? Y vos quisiste poner (lee) y mi familia viene de Formosa.*

Sebastián (S): ahí agregar (señala al final de FORMOSA).
 Roberto (R): (agrega punto final).
 E: agregan el punto...
 S: (interrumpiendo) final.
 R: si, listo.
 (...)

EPy_ROBERTO_2_GA_pareja con Sebastián_ETr_VCC_VIT-VFT_Registro_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA

Finalmente, remarcamos que casi la totalidad de parejas de niños de escrituras alfabéticas y avanzadas realizan el agregado de punto final sin dar argumentos que lo justifiquen, a excepción que sea por pedido de la entrevistadora. Veamos algunos ejemplos en donde los niños explicitan el agregado de dicha marca de puntuación.

(...)
 E: Ahora vamos a revisar este epígrafe, el del nombre. Se los leo. (Lee) *Melanie. Porque le gustó mucho a mi mamá y significa de piel oscuro y pelo oscuro.* ¿Qué les parece?
 Franco (F): Tiene que poner un punto.
 E: ¿Adónde?
 F: al final.
 E: ¿Vos que opinás Melanie?
 Melanie: si (agrega punto final después de oscuro).
 (...)

EPx_MELANIE_3_GA_pareja con Franco_EAlf_VCP_VIT-VFT_Registro_NOMBRE

(...)
 E: entonces queda (lee) *nací en el hospital Gutiérrez por parto normal.*
 Nazareno: jah! un punto acá, termina (coloca punto final).
 (...)

EPx_NAZARENO_3_GB_pareja con Zaira_EAlf_VCC_VIT-VFT_Registro_NACÍ EN

(...)
 E: ¿algo más habría que cambiar, agregar o quitar?
 Gisela: (agrega punto final).
 E: ¿por qué le agregaste ahí un punto?
 Leandro: porque siempre termina con un punto.
 (...)

EPx_VF_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_EL BARRIO

En todos los casos, los niños emplean el punto final para indicar al lector que el texto finaliza, en tanto delimita la unidad textual. Asimismo, insistimos en que la mayoría de los textos de niños con escrituras avanzadas ya presentaban punto final en las VI y que su empleo se efectuaba al momento de producción, esto es, “al correr del lápiz” y por tanto, no constituyen una TE/A para analizar.


3.2.3. Agregado de coma

El tipo de cambio TE/A de coma presenta 49 ocurrencias en nuestro corpus, 8 en VI y 41 en VF. Tal como mencionamos, **quienes mayormente hacen agregados de este tipo de marca de puntuación en sus textos son los niños de nivel de escritura alfabética** (38 agregados realizados por 5 parejas), **seguido por los de escritura avanzada** (11 agregados efectuados por 3 parejas). **Los niños de nivel de escritura en transición no realizan agregados de coma en sus textos.**

De la misma manera que el agregado de comillas, los niños que agregan coma cursan el 3° año de escolaridad primaria y, mayoritariamente, pertenecen al „grupo A’ de la secuencia, pues de las 14 parejas que conforman el „grupo A’, 6 realizó este tipo de cambios, y de las 10 parejas del „grupo B’, sólo 2. Además, remarcamos que la totalidad de niños que transitó por la VRD y realiza agregado de comas en sus textos pertenecen al „grupo A’ de la secuencia, dato que nos permite seguir avanzando en la relación entre la lectura y la escritura, es decir, entre la posibilidad de transitar por situaciones de escucha y lectura por sí mismos de igual tipo de texto que luego se produce. Además, destacamos que la única pareja de niños de nivel de escritura alfabética que pertenece al „grupo B’ de la secuencia y que realizó este tipo de agregado, precisamente transitó por la VCC. De este modo, **tanto las situaciones didácticas de lectura mediada y por sí mismos y de dictado al maestro, como las clases de corrección colectiva de textos ad hoc con fuerte intervención del docente vinculada al uso y funciones de marcas de puntuación, parecieran incidir en el empleo que hacen los niños de la puntuación, en este caso, del agregado de comas en sus textos.**

Veamos algunos ejemplos de producción de niños en donde ejecutan este tipo de agregado y las justificaciones que brindan respecto a su uso. El primer ejemplo corresponde a una pareja de niños de nivel de escritura alfabético, del „grupo A’ que transitó la VCP.

Texto 337
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
“NACÍ EN //// “YO % NACI EN UN OSPITA YAMADO // SANMARTIN % DE LA CIUDAD DE LA PLATA // PESE 3/2 “	“NACÍ EN //// “YO % NACI EN UN OSPITA YAMADO // SANMARTIN % DE LA CIUDAD DE LA PLATA, // PESE 3/2 “ %% 3,500 gr .”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
“NACÍ EN //// “ yo nací en un hospital llamado San Martín de la ciudad de La Plata pesé 3/2 “	“NACÍ EN //// “ yo nací en un hospital llamado San Martín de la ciudad de La Plata,  pesé 3,500 kg . ”

(...)

Omar (O): seño pero estos ya los arreglaron, mirá, coma, coma (señalando las comas en otros epígrafes).

E: pero por más que tengan comas a veces hay algo para revisar, para que el texto quede mejor, que el que lo lea pueda entender lo que el escritor quiso comunicar, quiso decir.

O: ah.

E: entonces, se los leo para ver si ustedes piensan que habría algo para agregar, quitar o cambiar. (Lee) *nací en yo nací en un hospital llamado San Martín de la ciudad de La Plata pesé tres barra dos.*

O: acá puede poner un acento también (señala seguido de PLATA) porque ahí termina de donde nació en un hospital y acá de lo que pesa.

Ayelén (A): ¿una coma?

O: sí.

A: (coloca coma seguida de PLATA).

(...)

EPx_AYELÉN_3_GA_pareja con Omar_EAlf_VCP_VIT-VFT_Registro_NACÍ EN

En este caso, el comentarista (Omar) propone agregar una marca de puntuación que él llama ‘acento’ justificando el cambio de tópico, “porque ahí termina donde nació en un hospital y acá de lo que pesa”. La autora (Ayelén) acepta y avanza en la propuesta de agregado de coma. Asimismo, advertimos que para estos niños la revisión implica agregar puntuación en el texto, puesto que Omar señala que todas las producciones que contienen marcas de puntuación ya fueron revisadas (“Omar: seño, pero estos ya los arreglaron, mirá, coma, coma -señalando las comas en otros epígrafes”).

Veamos otro ejemplo, en este caso de una pareja de niñas de nivel de escritura avanzado, también del ‘grupo A’ y que transitó la VCC.

Texto 338

Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p style="text-align: right;">BINIERON</p> <p>“ MIS ABU^ELOS DE PARTE DE MI MAMA EN-EL DE EN //</p> <p>TRE RIOS Y DE MI PAR^PÁ DE ITALIA MIS //</p> <p>PAPÁS YA ESTABAN ACA Y YO TAMBI //</p> <p>EN ” .</p>	<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p style="text-align: right;">BINIERON</p> <p>“ MIS ABU^ELOS DE PARTE DE MI MAMA EN- EL DE EN //</p> <p>TRE RIOS Y DE MI PAR^PÁ DE ITALIA MIS //</p> <p>PAPÁS YA ESTABAN ACA Y , YO TAMBI //</p> <p>EN ” .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>“ mis abuelos de parte de mi mamá vinieron de Entre Ríos y de mi papá de Italia mis papás ya estaban acá y yo también ” .</p>	<p>¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA?</p> <p>“ mis abuelos de parte de mi mamá vinieron de Entre Ríos y de mi papá de Italia mis papás ya estaban acá , yo también ” .</p>

(...)

Magalí (M): vamos con puntos y comas, anotó puntos y comas.

Paula (P): puntos y comas. (Lee) *mis mis abuelos* (continúa la lectura en silencio).
 E: a ver Paula, ¿qué estás pensando?
 P: en dónde puedo poner una coma o un punto.
 E: a ver Magalí, en dónde puede poner una coma o un punto (lee) *¿De dónde viene mi familia? mis abuelos de parte de mi mamá vinieron de Entre Ríos y de mi papá de Italia mis papás ya estaban acá yo también.*
 P: porque acá está hablando de mis padres de donde vinieron (señala la escritura "MIS ABUELOS DE PARTE DE MI MAMÁ VINIERON DE ENTRE RÍOS Y DE MI PAPÁ DE ITALIA).
 M: (interrumpiendo) de los abuelos de tu papá (enfaticando abuelos y papá).
 P: de los abuelos de mi papá.
 M: y después...
 P: (interrumpe) y después, acá está hablando de mis papás (señala PAPÁS. Coloca coma entre ITALIA y MIS).
 M: Mirá, acá está bien la coma porque está hablando de dónde vinieron de parte de su mamá y acá de su papá, entonces acá puso (lee) *mis papás ya estaban acá* y tenía que poner esa coma porque acá está contando que nacieron acá.
 P: ya está.
 E: ¿quedó bien ahí?
 Ambas niñas: si
 (...)

EPx_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA

En el fragmento de registro, antes de efectuar el agregado de la coma las niñas ya habían realizado diferentes cambios en el texto, por ejemplo, habían eliminado y sustituido léxico de palabras sin carga referencial autónoma („en de' por „de' en „de Entre Ríos') y discutido la SLxP de punto y seguido o coma en reemplazo de la conjunción de „y yo también'. Realizados estos cambios, la autora del texto lee su producción en voz alta y luego en silencio, y cuando la entrevistadora pregunta acerca de qué sucede, ella explicita que está viendo dónde puede poner una coma o un punto. Es interesante que las niñas, luego de efectuar diversos cambios, continúen reflexionando en la posibilidad de agregar puntuación, y lo hacen desde el rol de lector. Asimismo, destacamos el intercambio entre Paula y Magalí a fin de comprender el contenido referencial del texto y el modo en que la información se organiza para luego sí introducir puntuación, en tanto la misma organiza unidades de sentido y otorga legibilidad al escrito. De ello dan cuenta las intervenciones de las niñas: “Paula: porque acá está hablando de mis padres de donde vinieron...”, “y después, acá está hablando de mi papás...” // “Magalí: Mirá, acá está bien la coma porque está hablando de dónde vinieron de parte de su mamá y acá de su papá, entonces acá puso „mis papás ya estaban acá' y tenía que poner esa coma porque acá está contando que nacieron acá”).

A partir del análisis anterior respecto a las justificaciones que los niños verbalizan sobre el uso de comas en sus textos (como un recurso del que dispone el lenguaje para delimitar unidades textuales y por ello proponen agregar comas para separar temas diferentes), nos proponemos mostrar un texto y su correspondiente fragmento de registro en que los niños parecieran entender el sistema de puntuación de una manera diferente. Se trata de una pareja de niñas de nivel de escritura avanzada, perteneciente al „grupo B' de la secuencia y que transitó por la VCP.

Texto 339
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
“NACÍ EN CHACO-RESI RECISTE NSIA // CHACO# EL 8 8 DE MARZO EL DIA DE // LA MUJER .”	“NACÍ EN CHACO-RESI RECISTE NSIA // CHACO# EL 8 8 DE MARZO EL DIA DE // LA MUJER .”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
“NACÍ EN Resistencia Chaco el 8 de marzo el día de la mujer .”	“NACÍ EN Resistencia Chaco el 8 de marzo el día de la mujer .”

(...)
Camila (C): (lee) *nací en Resistencia Chaco el 8 de marzo.*
Jaqueline (J): (interrumpe) *el día de la mujer.*
C: que fue el día de la mujer (enfaticando ‘fue’).
J: No, el día (resaltado ‘el día’), porque sigue siendo, no que fue, porque sigue siendo el día de la mujer.
E: entonces para no poner que fue el día de la mujer cómo podemos poner...
J: (interrumpiendo) que sigue siendo el día de la mujer y seguirá siendo.
C: nooo, muy largo.
E: entonces cómo ponemos (lee) *el 8 de marzo...*
J: (interrumpiendo) el día de la mujer, así.
E: (lee) *nací en Resistencia Chaco el 8 de marzo el día de la mujer.*
C: te faltó (señala la coma), no la respetaste.
E: a ver, leelo vos.
C: (lee) *nací en Resistencia Chaco* (hace una pausa mostrando marcadamente una respiración y levantando la vista del texto) *el 8 de marzo el día de la mujer.*
E: ¿y cómo es respetar la coma?
J: ahí cuando está la coma tenés que respirar aire y después seguir leyendo.
C: si, respirás aire y seguís leyendo.
J: porque si seguís, lees todo seguido y te quedás sin aire.
E: Y les pregunto ¿y si yo aquí pondría un punto y no una coma?
J: lo mismo, nada más que respirás más tiempo.
E: Y si yo leo así (lee sin hacer la pausa considerable a modo que la realizó Camila) ¿está bien ahí?
Ambas: no!
J: es muy cortito ahí. Tiene que ser ni muy cortito ni muy largo.
(...)

EPx_JAQUELINE_3_GB_pareja con Camila_EAv_VCP_VIT-VFT_Registro_NACÍ EN⁸⁹

En este fragmento de registro se observa cómo las niñas le asignan a la puntuación la función de dirigir más eficientemente la lectura, es decir, la puntuación permite detener la lectura a fin de que el lector pueda realizar una pausa y respirar, para luego contener la respiración hasta la siguiente marca de puntuación. Las justificaciones dadas por las niñas las relacionamos con las conclusiones parciales que explicitamos en el primer capítulo del presente estudio. A ello agregamos que en la enseñanza habitual, la puntuación suele aparecer como un sistema de la lectura en voz alta (de normas que, en el mejor de los casos, orientan el lugar y la extensión de

⁸⁹ Tipo de fuente original: imprenta minúscula.

las pausas, las entonaciones de la voz). Si bien esta es una de sus funciones, actualmente no la única ni la más relevante: un sistema mediante el cual se construyen los enunciados de los textos al ordenarlos y jerarquizarlos.

3.2.4. Agregado de punto y seguido

A partir de los datos arrojados en las Tablas 317 y 318, notamos que **quienes mayormente agregan punto y seguido en sus textos son los niños de nivel de escritura avanzada**. Asimismo, destacamos que **las parejas de niños que transitaron la VCC hacen ampliamente mayor cantidad de AP de punto y seguido que el resto de las parejas que transitaron las otras dos variaciones de revisión** (10 AP de punto y seguido en la VCC, 5 en la VCP y 1 en VRD).

Veamos dos ejemplos de producción y registro de clase de parejas de niños que reúnen estas condiciones: nivel de escritura avanzada y haber transitado por VCC.

Texto 340
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
EL BARRIO “ EL DIQUE “ ME GUSTA // MI BARRIO POR ES // LIMPIA LIMPIO	EL BARRIO “ EL DIQUE “ ME GUSTA // MI BARRIO POR ES ^{QUE} ES // LIMPIA LIMPIO . ”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
EL BARRIO “ El dique ” me gusta mi barrio por es limpio	EL BARRIO “EL DIQUE me gusta mi barrio porque es limpio . ”

(...)

E: Entonces, les leo para ver cómo quedó (lee) *el barrio El Dique me gusta mi barrio porque es limpio*.

Gisela (G): Un punto acá en (lee) *El Dique* (señala entre DIQUE y ME. Agrega punto).

E: ¿Por qué pusiste un punto ahí?

G: Porque acá dice (lee) *el barrio El Dique me gusta* (haciendo una pausa entre barrio, dique y me gusta) pero si vos lo leés dice *el barrio El Dique me gusta*, todo muy mezclado.

(...)

EPx_VF_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_EL BARRIO⁹⁰

La lectura del fragmento de registro nos permite hacer el siguiente análisis: la relectura de la entrevistadora promueve la introducción de punto y seguido

⁹⁰ Tipo de fuente original: cursiva.

transformando el texto de un único enunciado a dos y “solucionando” un fenómeno de apó koinou (el dique *me gusta // me gusta* mi barrio) que se presenta en la primera versión del texto. Según explica Blanche-Benveniste (1998), el apó koinou se trataba de un recurso utilizado en escrituras antiguas en el que una palabra o grupo de palabras funcionaba al mismo tiempo como el último miembro de una proposición y como el primero de la proposición siguiente. En el „El Dique” me gusta mi barrio’, la proposición „me gusta’ puede funcionar para “El Dique” y para „mi barrio’. Pero lo interesante es que lejos de ser tratada como una falta, como un descuido del escriba, correspondía al lector, en su interpretación, reponer la ausencia. Esto da cuenta de las funciones que en otras épocas se les atribuían al escriba y al lector.

En este caso, Gisela, al releer el texto, considera que está “todo muy mezclado” y por lo tanto decide introducir un punto interno para separar dos informaciones diferentes. Vuelve a aparecer aquí el sentido de la puntuación como ordenadora del texto. Pero además, Gisela, como todos los niños que participan de estas situaciones, están ejerciendo una “doble lectura”. Blanche-Benveniste sostiene que el lector sólo hace una “lectura con la mente”, se hace una significación de conjunto, ignora detalles. Lo que hace es reconstruir fragmentos orientado por interpretaciones fuertes. En cambio, quien relee hace una doble lectura, “con la mente” y “con los ojos”. Debe prestar atención a aspectos cargados o no de sentido, previsibles o no. De allí que el relector hace una actividad muy costosa en términos cognitivos pues supone prestar atención a múltiples aspectos “y siempre sobre un texto nuevo en el cual cada palabra puede ocultar una trampa, porque el autor, arrastrado por su pensamiento, ha leído, no lo que está impreso sino lo que hubiera debido estarlo”⁹¹. Puede ser por esta exigencia que la intervención de la entrevistadora resulta importante para que los niños puedan encontrar otros aspectos del texto para ajustar.

Así, remarcamos que la autora es quien propone el uso de punto y seguido luego de la lectura por parte de la entrevistadora y que ante el pedido de justificación por parte de ésta, argumenta leyendo de dos maneras y explicitando “porque está todo muy mezclado”. Esta intervención nos permite afirmar que la autora agrega un punto y seguido para separar dos informaciones diferentes y de esta manera marcar el cambio de tópico (el nombre del barrio y alguna característica que le hace gustar del mismo). Vemos que aparece aquí el sentido de la puntuación como ordenadora del texto.

El siguiente ejemplo de registro se asemeja al anterior por los motivos explicitados por las niñas en el agregado de punto y seguido.

⁹¹ Fragmento extraído de la carta de la Sociedad de Correctores de Imprentas de París dirigida a la Academia Francesa en 1868. (pág. 167).

Texto 341
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
“ NACÍ EN EL HOSPITAL B# ^U TIERES PESE 3 K // 506 TARDE POCO MI NACIMIENTO // FUE RAPIDO , LINDOY SIN DOLOR “ .	“ NACÍ EN EL HOSPITAL B# ^G U ^R TIER ^R ES ^O PESE 3 K // 506 ^{gr.} TARDE POCO . MI NACIMIENTO // FUE RAPIDO , LINDOY SIN DOLOR “ .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
“ NACÍ EN el hospital Gutiérrez pesé 3,050 kg. tardé poco mi nacimiento fue rápido , lindo y sin dolor “.	“ NACÍ EN el hospital Gutiérrez ^O pesé 3,050 kg. tardé poco . mi nacimiento fue rápido , lindo y sin dolor “.

(...)

Magalí (M): esperá, vamos con puntos y comas. Acá (señala después de 506)

Paula: (coloca un punto).

E: ¿dónde pusiste un punto?

P: acá (señala después de 506).

E: ¿después de quinientos seis?

P: (interrumpe) claro, porque...

E: (lee) *nací en el hospital gutierrez pesé tres kilos quinientos seis.*

M: acá también (señalando después de GUTIERREZ) porque está contando cuánto pesó ahí y acá donde nació.

P: (revisa 506 sin atender a la propuesta de Magalí) no, esto es una ‘ge’, cincuenta gramos.

E: ah! Bueno gramos se pone ‘ge’ ‘erre’.

P: (corrige, queda gr.).

M: seño, para mi acá va un punto (señalando después de GUTIERRES) porque acá está hablando donde nació y acá cuánto pesé, cuánto pesó.

P: claro (coloca punto).

(...)

EPx_VF_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_NACÍ EN

En este caso, la comentarista es quien propone el agregado de punto y seguido y justifica por cambio de tópico, “porque está contando cuánto pesó ahí y acá dónde nació” // “porque acá está hablando donde nació y acá cuánto pesé, cuánto pesó”. Es interesante este fragmento por dos cuestiones: por un lado porque la comentarista justifica sin que la entrevistadora se lo haya solicitado (a diferencia del ejemplo de Gisela y Leandro), y por el otro, porque la comentarista reitera su justificación y lo hace en los mismos términos dando a entender que son argumentos suficientes para ejecutar su propuesta de agregado. Esta doble justificación de la comentarista tiene lugar porque la autora, en ese momento, estaba ocupada de la escritura del término gramos.

Se explica también que el ‘acá también’ de Magalí es porque antes las niñas agregaron en el epígrafe un punto y seguido después de ‘506.’ en VI y ‘50 gr.’ en VF, punto que tiene doble función: de abreviatura y de separar ideas.

Cuando se trata de analizar los agregados de punto y seguido en niños con escrituras en transición, observamos que quienes evocan un procedimiento de clase de corrección colectiva son la pareja de Roberto y Sebastián, precisamente Sebastián es quien hace la evocación. Este procedimiento lo usa cada vez que quiere “separar ideas una vez que „hasta ahí ya se dijo algo” en términos de una idea completa. El tema es que a lo largo de la revisión pareciera que Sebastián generaliza el procedimiento, pues en casi la totalidad de las revisiones se discute el agregado o no de esta marca de puntuación; en el único epígrafe que sí finalmente se ejecuta este agregado es en „El barrio’.

Veamos dos fragmentos de registro, uno en el que se discute el agregado sin que se ejecute y otro donde los niños introducen el punto y seguido:

Texto 342
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
A ROBERTO LE GUSTA COMER //// OYOICHIO //// YELAS#NFAILA	A ROBERTO LE GUSTA COMER //// OYOIC ^Y HIO //// YELAS#NFAILA .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
A ROBERTO LE GUSTA COMER //// pollo chorizo //// y el asado en familia	A ROBERTO LE GUSTA COMER //// pollo y chorizo //// y el asado en familia .

(...)
Sebastián (S): ya pusiste puntito final. ¿Ahí dijiste algo? (tapa toda la escritura dejando a la vista OYO -pollo-).
Roberto (R): no.
S: ahí, ¿dijiste algo? (tapa toda la escritura dejando a la vista OYO I CHIO -pollo y chorizo-).
R: sí.
E: hasta ahí dice (lee) *A Roberto le gusta comer pollo chorizo*.
S: pollo y chorizo (acentuando ‘y’).
E: (lee) *pollo chorizo y el asado en familia* (enfaticando ‘y’).
R: ¿dónde está pollo y chorizo? entre medio ¿dónde termina?
(Sebastián le indica y Roberto agrega la Y).
(...)

EPy_VF_ROBERTO_2_GA_pareja con Sebastián_ETr_VCC_VIT-VFT_Registro_LE GUSTA COMER

Remarcamos que realizar el procedimiento que en clase de corrección colectiva se efectuó presenta una particularidad con este texto: dicho texto se compone de tres elementos del mismo campo semántico en donde el autor enumera (pollo, chorizo, asado) y especifica una característica respecto al último elemento. Dicha enumeración puede interrumpirse en cualquier lugar en donde el autor pretenda detener la declinación de surtido léxico (Hamon, 1995), sea dándole el carácter de infinito por el agregado de puntos suspensivos al final o clausurándola al colocar una conjunción entre los dos últimos elementos. En el fragmento de registro se observa que cuando

los niños evocan el procedimiento de clase de corrección colectiva de „hasta ahí ya dice algo’, el texto puede ser interrumpido por el escritor en diversas partes y que ellos, para su prolongación, agregan una conjunción entre los dos primeros elementos enumerados aun generando una repetición innecesaria.

El siguiente ejemplo de registro corresponde a la discusión generada en torno al agregado del punto y seguido y el lugar, en términos de espacio textual, en donde hacerlo. Esta transformación de enunciado de AP sí se concreta.

Texto 343
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
EL BARRIO TIERNEUNTRAESR Q#UE // YEBA ATODOSLOSCHICO // S //// Y T MTI ## TIENEUNKIOSCO	EL BARRIO TIERNEUNTRAESR Q#UE // YEBA ATODOSLOSCHICO○ // S //// Y T MTI ## TIENEUNKIOSCO .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
EL BARRIO tiene un transporte que lleva a todos los chicos y tiene un kiosco	EL BARRIO tiene un transporte que lleva a todos los chicos○ y tiene un kiosco .

(...)
 (Los niños observan la escritura).
 Sebastián (S): ¿ahí? (dirigiéndose a Roberto, tapando toda la escritura y dejando a la vista TIERNE -tiene-).
 Roberto (R): no.
 S: ¿ahí? (dirigiéndose a Roberto, tapando toda la escritura y dejando a la vista TIERNE UN -tiene un-).
 R: no.
 S: ¿Ahí? (dirigiéndose a Roberto, tapando toda la escritura y dejando a la vista TIERNEUNTRAESR -tiene un transporte-).
 R: No.
 S: ¿tiene un transporte?
 R: si.
 S: Ahí, poné un punto ahí.
 E: ¿hasta ahí qué dice?
 R: que lleva a todos los chicos.
 E: ah! (lee y señala) *tiene un transporte que lleva a todos los chicos*, dice hasta acá y Sebastián dice de poner un punto acá en (lee) *tiene un transporte* ¿qué hacemos? ¿Dónde colocamos el punto?
 R: ahí (sin señalar).
 S: acá (señala en el texto la O de CHICO).
 R: (agrega punto y seguido).
 E: pusieron un punto ahí. ¿Hasta ahí por qué pusieron un punto?



S: para separar del barrio, para, para separar este de este (señalando en el texto 'tiene un transporte que lleva a todos los chicos' y 'tiene un kiosco').
(...)

EPy_VF_ROBERTO_2_GA_pareja con Sebastián_ETr_VCC_VIT-VFT_Registro_LE GUSTA COMER

Nuevamente en este epígrafe los niños evocan un procedimiento de la clase de corrección colectiva. Los argumentos que da Sebastián son “para separar del barrio ,algo’; para separar este de este”. Es interesante que quien propone y lleva adelante el procedimiento es Sebastián pero quien decide hasta dónde se conforma una idea es el autor. Esta decisión no necesariamente concuerda con aspectos sintácticos, pues el enunciado ,tiene un transporte’ presenta independencia y, por lo tanto, el punto y seguido podría haberse colocado allí, tal como pareciera proponerlo Sebastián con su repregunta ante la negación de Roberto y la no consideración de qué texto resta detrás de la marca de puntuación que pretende agregar. Sin embargo, pareciera que el autor prioriza sus intenciones de qué información brindarle al lector por sobre lo sintáctico.

Recuperando los datos de la Tabla 317, observamos que **los niños cuyas escrituras son en transición, tienen un total de 3 AP de punto y seguido**. Además de Roberto y Sebastián, Agustín y Miguel efectúan este agregado, pero la función que le asignan difiere, puesto que ellos delimitan cada línea gráfica con un punto, resultando así, a la vista del lector, puntos internos que luego son eliminados al momento de agregar información en el texto, esto es, al efectuar un agregado léxico de palabras con carga referencial autónoma (A-Pcr). A continuación, transcribimos el texto de Agustín y Miguel.

Texto 344

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
EL BARRIO %%% FSEÑLLAMASA // %%% GRADOCORASO // %%% ABIAMUCHAQ Q // %%% UIOSCO	EL BARRIO FSEÑLLAMASA // GRADOCORASO N //  ABIAMUCHAQ Q //  UIOSCO - A %%% ALADO DE LA // %%% CASA DE AGUSTIN // %%% AI U QUISCO
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
EL BARRIO se llama Sagrado Corazón había mucho quisco	EL BARRIO se llama Sagrado Corazón al lado de la casa de Agustín hay un quisco

EPy_AGUSTIN_2_GA_pareja con Miguel_ETr_VCP_VI-VF_Transcripción_Normalización_EL BARRIO

3.2.5. Agregado de dos puntos

Las únicas parejas de niños que hacen transformación de enunciados de AP de dos puntos son de nivel de escritura avanzada. Se trata de dos parejas de niñas, una que transitó por la VCC y es del ,grupo A' de pertenencia a la secuencia (Paula y Magalí), y otra pareja que pasó por la VRD y es del ,grupo B' (Estefanía y Esmeralda). Paula y Magalí son quienes hacen este agregado en dos epígrafes diferentes, y Esmeralda y Estefanía en uno. Veamos los tres ejemplos.

Texto 345
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
PAULA " A MI MEPUSIERON ESE NOMBRE POR QUE ^{MI} ABU // ELA MI NOMBRE SIGN SE ^I GNIFICA LATINO // MUJER DE BAJA ESTATURA ."	PAULA " A MI ME / PUSIERON ESE NOMBRE POR QUE ^{MI} ABU - // ELA . MI NOMBRE SIGN SE ^I GNIFICA (:) LATINO - // MUJER DE BAJA ESTATURA - " MI NOMBRE // VIENE DE LA-TINO ."
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
PAULA " a mi me pusieron ese nombre por mi abuela mi nombre significa latino mujer de baja estatura ."	PAULA " a mi me pusieron ese nombre por mi abuela . mi nombre significa ☹ mujer de baja estatura mi nombre viene de latino ."

(...)

Paula (P): (lee) *significa significa latino*, yo acá en *significa* pondría dos puntos (señalando después de SE^IGNIFICA).

E: ¿en dónde pondrías dos puntos?

P: acá (señalando seguido de SE^IGNIFICA).

Magalí (M): ah, si porque ahí...

P: (interrumpiendo) lo que *significa* (agrega dos puntos).

E: (Lee) *Mi nombre significa latino mujer de baja estatura* (enfaticando 'significa' y haciendo una pausa después de esta palabra).

M: A ver (lee todo el texto, sin enfatizar la palabra 'significa').

E: No, (lee) *Mi nombre significa latino mujer de baja estatura* ¿significa latino mujer de baja estatura?

P: No, significa mujer de baja estatura.

E: Ah!

P: Pero como hicimos con el del nenito (la niña se refiere a uno de los testimonios ad hoc de la clase de corrección colectiva).

E: Con el epígrafe de Fabiana, latín.

P: Que era de... no sé...de la otra escuela, que ella era LATÍN, LA QUE CUMPLE CON SU PALABRA⁹².

M: ¿Y vos qué querés decir con ella?

P: Eso, que no significa latín, entonces yo tacharía LATINO.

M: Porque ella LATINO se lo copió del libro de los nombres.

M: Podrías poner '*a mi me pusieron ese nombre por mi abuela. Mi nombre significa mujer de baja estatura y me lo copié de un libro*'. Lo podés poner así.

P: Pero con otra letra (refiriéndose a cambiar el tipo de fuente cuando se cita un libro). No, yo decía de esto porque como hicimos con Fabiana, eh...con Fabiana, que latino no significaba latino.

E: No, era que el nombre venía del latín.

P: Por eso, digo, '*mi nombre viene del latino*', sí.

M: si

P: Si chau chau (tacha comillas que cierran) eh....eh.... (tacha el punto final y agrega MI NOMBRE // VIENE)

M: ¿qué pusiste?

P: (lee) *mi nombre viene*.

M: ¿de latino?

P: (lee) *mi nombre viene* (agrega DE LA TINO y une la sílaba inicial a la segunda con una línea; tacha LATINO seguido de SIGNIFICA : , cierra comillas y agrega punto final. Lee el texto completo).

M: ahora si se entiende.

(...)

EPx_VF_PAULA_3_GA_pareja con Magali_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_NOMBRE

En el ejemplo, la introducción de los dos puntos se justifica porque "*lo que sigue es lo que significa*". De esta manera las niñas recurren a un aspecto de esta marca de puntuación visto en clase de corrección colectiva: se trata de una marca que advierte que lo que sigue es una proposición que especifica a la anterior. Sin embargo, al agregar dos puntos y dejar la palabra 'significa', el texto queda con una doble marca: la léxica y la del signo de puntuación. Obsérvese que la primera intervención de la entrevistadora recae en el modo de oralizar el texto ya que enfatiza una palabra y hace una pausa en el discurso con la finalidad de llamar la atención sobre lo que sigue, pero ello no es advertido por las niñas. La entrevistadora realiza entonces una nueva intervención que recae en el plano semántico ("E: -lee- *Mi nombre significa latino mujer de baja estatura ¿significa 'latino mujer de baja estatura'?*"). En este caso, sí se genera una discusión alrededor del sentido del testimonio, de lo que se quiso decir. Las niñas hacen referencia explícita a un texto de la situación de clase de corrección colectiva, es decir, "se salen" del propio texto para comparar con las discusiones acerca del significado de lo que se quería decir en un texto ajeno. Resulta interesante notar que una vez que las niñas aclaran el sentido del texto propio, apelando al texto ajeno, es cuando pueden reorganizar el enunciado al colocar puntuación, cambiar de lugar palabras y agregar construcciones léxicas.

Avancemos en los intercambios de las niñas vinculados al agregado de dos puntos.

⁹² En el anexo del capítulo 1, texto IV 'Variación corrección colectiva' se especifica el ejemplo del texto ad hoc que las niñas recuperan (ver 'Capítulo 1 – Anexos').

Texto 346

Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
<p>PAULA VIVE CON MAMÁ DIANA , PAPÁ GUS //</p> <p>TABVO HERMANOS FELIPE , HERM^{TATIANA} Y</p> <p>VALENTI //</p> <p>NA .</p>	<p>^{SUS PAPÁS DIANA Y GUSTA //}</p> <p>PAULA VIVE CON MAMÁ DIANA , PAPÁ GUS</p> <p>TABVO^{VO} Y , MIS SUS HERMANOS FELIPE ,</p> <p>HERM^{TATIANA} Y VALENTI //</p> <p>NA .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
<p>PAULA VIVE CON mamá Diana ,</p> <p>papá Gustavo</p> <p>hermanos Felipe ,</p> <p>Tatiana</p> <p>y Valentina .</p>	<p>PAULA VIVE CON sus papás Diana</p> <p>y Gustavo ,</p> <p>sus hermanos Felipe ,</p> <p>Tatiana</p> <p>y Valentina .</p>

(...)

E: voy a leer (lee) *Paula vive con mamá Diana papá Gustavo hermanos Felipe Tatiana y Valentina*.

Magalí (M): seño para mi tenemos que poner ‘y mis hermanos Felipe Tatiana y Valentina’ porque dice (lee) *Paula vive con mamá Diana papá Gustavo hermanos Felipe Tatiana y Valentina* y tanto no se nota.

Paula (P): yo pondría una coma para no decir tanto ‘y’.

E: ¿dónde pondrías una coma?

P: que ya está (refiriéndose a la coma seguida de FELIPE).

E: (lee el epígrafe) ¿Cómo ponemos?

P: yo digo que está bien.

M: para mi sí, está mal porque está todo muy junto.

E: ¿y cómo podemos hacer para separar?

M: con una rayita así (y hace con su dedo como un guión) o con una coma porque acá está todo junto y parece que dice *hermanos Felipe* (lee rápido) y después viene separado. Yo pondría dos puntos (señala después de HERMANOS).

E: ah, hermanos, dos puntos, Felipe.

M: yo dije *mis hermanos son* (hace una pausa) *Felipe Tatiana y Valentina* porque así lo escribí porque ella me había dicho.

E: ¿y qué decís vos? (dirigiéndose a Paula).

P: (silencio).

E: ella dice ‘y mis hermanos son’.

P: bueno (agrega Y seguido de GUSTAVO y dos puntos seguido de HERMANOS).

M: porque ella me dijo así para mi testimonio por eso yo digo lo que ella dice de poner en su testimonio.

(...)

EPx_VF_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_VIVE CON

Magalí advierte que en este testimonio hay un problema con la jerarquía de las informaciones cuando expresa que “tanto no se nota” refiriéndose a la distinción entre la información sobre los padres y la información sobre los hermanos. Propone

entonces agregar una conjunción que separaría las dos listas en las que se divide el texto (la lista de los nombres de los padres y la lista de los nombres de los hermanos). Como Paula no la acompaña en su reflexión, cambia de propuesta pero no de idea: el problema del texto es que “está todo muy junto” y luego de algunas oscilaciones (guión, coma) propone la introducción de dos puntos. La puntuación aparece otra vez como recurso para separar, organizar el texto y economizar léxico.

El siguiente ejemplo pertenece a Estefanía y Esmeralda, que como adelantamos, transitaron por la VRD y pertenecen al grupo B' de la secuencia.

Texto 347
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
ESTEFANÍA MI – PAPÁ ME Y MIMAMÁ MELIJERON // ESTEFANIA PORQUE COMO UN NOBRE# // IN TELIGENTE Y ALEGRE .	ESTEFANÍA (VO) MI – PAPÁ ME Y MIMAMÁ MELIJERON // ESTEFANIA ESTE PORQUE NOMBRE COMO PORQUE ES UN NOBRE# // IN TELIGENTE Y ALEGRE . // %% ESTEFANIA = FUI YO // %% QUIEN ESCRIBIO ESTA // %% IR IS TORIA .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
ESTEFANÍA mi papá y mi mamá me eligieron Estefanía porque como un nombre inteligente y alegre .	ESTEFANÍA mi papá y mi mamá me eligieron este nombre porque es un nombre inteligente y alegre . Estefanía fui yo quien escribió esta historia .

(...)

E: (lee) *Estefanía yo mi papa y mi mamá* ¿así lo dejamos? ¿Queda bien así? ¿Se entiende?

Estefanía: sí.

Esmeralda: (se ríe) No, porque sería '*mi papá y mi mamá y yo*'⁹³.

E: a ver, explicanos Estefi ¿para qué pusiste este yo? (señala YO en el texto)

Estefanía: porque se dan cuenta que yo estoy hablando.

Esmeralda: entonces tenés que ponerlo al final, ¿no te parece?

E: ¿y al final qué pondrías? Al final ¿debajo de todo? (dirigiéndose a Esmeralda).

Esmeralda: sí, pondría Estefanía y dos puntos y yo, así saben quién lo escribió. Así, '*Estefanía y dos puntos yo*'.

E: aja, y vos que pensás (dirigiéndose a Estefanía).

Esmeralda: o puede poner '*yo soy Estefanía lo que escribí*'.

E: ¿qué te parece? (dirigiéndose a Estefanía).

Estefanía: bueno, Estefanía y dos puntos.

Esmeralda: sacá entonces 'yo' (señalado YO inicial).

Estefanía: (Tacha YO. Escribe ESTEFANÍA .. -dos puntos en dirección horizontal).

Esmeralda: no! Uno arriba y otro abajo (señalando los dos puntos ubicados en forma horizontal escritos por Estefanía).

⁹³ Se indica en cursiva y entre comillas simples texto dicho para ser escrito

Estefanía: bueno! (tacha los dos puntos en dirección horizontal y agrega dos puntos en dirección vertical).

Esmeralda: y bueno, es uno arriba del otro.

E: Y cuando es uno arriba del otro ¿para qué es?

Esmeralda: para decir que esté.

E: pero no entiendo, ¿por qué esos dos puntos?

Esmeralda: porque Estefanía y dos puntos.

E: pero ¿para qué sirven esos dos puntos?

Esmeralda: porque si.

E: No, pero alguna razón tienen que tener. Vos Estefi, ¿por qué pusiste esos dos puntos?

Estefanía: ella me dijo.

Esmeralda: si, uno arriba del otro.

E: si, pero a ver explicale vos (dirigiéndose a Esmeralda) para qué vos querés poner esos dos puntos.

Esmeralda: Así, si vos ponés los dos puntos ahí ya después sos vos la que está escribiendo o podés poner '*Estefanía dos puntos*', o podés poner '*Estefanía dos puntos*', uno arriba del otro '*yo fui lo que escribí esto*'.

E: ¿te parece?

Estefanía: si.

E: entonces así quedaría, Estefanía dos puntos ¿así termina?

Esmeralda: no, pero si ella quiere que termine!

E: ¿y qué propondrías vos?

Esmeralda: porque queda mal, queda incompleto. Tiene que poner '*Estefanía dos puntos yo fui la que escribí esto*'.

E: ¿Y qué te aparece Estefanía, que decís de lo que Esmeralda propone?

Estefanía: no sé.

E: no sabe (dirigiéndose a Esmeralda) convencela, quizás explicándole mejor, de otra manera.

Esmeralda: si vos ponés Estefanía dos puntos no está completo, está incompleto, o me parece a mi, '*Estefanía dos puntos yo fui la que escribí esta historia*'.

Estefanía: está bien.

Esmeralda: (dicta) yo fui quien escribió esta historia.

Estefanía: (escribe al dictado de Esmeralda).

E: (lee el epígrafe completo).

(...)

En el fragmento de registro anterior vemos que las niñas buscan maneras de indicar al lector que la voz del enunciador asumida es coincidente con la del autor y, por ello, Estefanía busca alternativas en el plano léxico (introduce „yo“) y justifica su propuesta (“Estefanía: porque se dan cuenta que yo estoy hablando”). Recordemos que estas niñas son las mismas que, cuando analizamos el AP de comillas, proponen firmar el epígrafe como un modo de indicar la primer persona del enunciador (ver 3.2.1 „Agregado de comillas“). Avanzando en el propósito de marcar la posición del enunciador las niñas agregan léxico a su escrito, y es la comentarista (Esmeralda) quien en su propuesta de agregado de léxico sugiere, también, el agregado de dos puntos. Nótese que Estefanía no sólo parece no entender el sentido de este agregado de puntuación, sino tampoco el aspecto gráfico de la marca sugerida por su compañera. Además, Esmeralda no logra justificar su propuesta de agregado de los

dos puntos, a pesar de los reiterados pedidos de la entrevistadora y que su compañera explicita no entender.

En síntesis, el agregado de comillas es realizado sólo por niños de nivel de escritura avanzado y alfabético, de cualquier variación de revisión por la que transitaron pero que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia; sólo los niños que pertenecen al „grupo B’ y que transitaron la VCC y VCP hacen este tipo de agregados.

El punto final es principalmente agregado por niños de nivel de escritura en transición, destacándose además por ser prácticamente el único signo de puntuación que emplean. Este dato revalida trabajos anteriores (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996) que dan cuenta que la puntuación de los textos avanza de las fronteras externas al interior de los mismos en relación a las conceptualizaciones infantiles sobre el sistema de escritura.

La coma es agregada principalmente por los niños de escrituras alfabéticas, seguido por los de nivel avanzado; todos de 3° año escolar. En su mayoría, quienes agregan coma a su textos son los niños que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia. Subrayamos que los únicos niños que hicieron agregados de este signo de puntuación que pertenecen al „grupo B’ son los que transitaron por situaciones de corrección de textos ajenos, esto es, las VCC o VCP, y que sólo los niños que transitaron por la VRD y que también agregaron comas en sus textos pertenecen al „grupo A’ de la secuencia, no así los del „grupo B’. Asimismo, destacamos que a partir de las justificaciones de los niños respecto al empleo de la coma, podemos advertir que los niños que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia, emplean este signo de puntuación como un recurso del que dispone el lenguaje para delimitar unidades textuales y por ello proponen agregar comas para separar temas diferentes; a diferencia de algunos niños del „Grupo B’ que le asignan a la puntuación la función de dirigir más eficientemente la lectura.

El punto y seguido es agregado durante la revisión principalmente por los niños de escrituras avanzadas, y en su mayoría por los niños que transitaron la VCC. La mayoría de las justificaciones en el empleo de esta marca de puntuación residen en cambio de tópico. Subrayamos la potencialidad de la variación de corrección colectiva puesto que una pareja de niños de nivel de escritura en transición que transitaron por esta variación de corrección y que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia también emplearon punto y seguido durante la revisión.

El agregado de dos puntos sólo es realizado por parejas de niños de nivel de escritura avanzado, que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia y que transitaron la VCC. Sólo una pareja de niñas de mismo nivel de escritura, pero que pertenece al „grupo B’ y que transitó la VCP hace dos intentos frustrados de empleo de dos puntos.

3.3. Eliminaciones

El análisis de los datos de las ‘transformaciones de enunciados por eliminaciones’ da cuenta que los niños realizan este tipo de cambio, mayormente, en VF. Tal como muestra la Tabla 312 (presentada al inicio del apartado 3. ‘Algunas posibles razones de los cambios’), los niños realizan 100 eliminaciones, 21 producidas en VI y 79 en VF. Estos datos vinculados a **que la mayor cantidad de eliminaciones se producen durante la VF son coincidentes con las transformaciones de enunciados por sustituciones y agregados.**

Antes de iniciar el estudio según tipos de eliminaciones, recuperamos qué entendemos, en el presente estudio, por transformación de enunciados de eliminación (TE/E): supresión de texto ya escrito o marcas de puntuación ya empleadas sin efectuar agregado alguno en el mismo espacio textual. Las eliminaciones pueden ser de léxico, esto es, de palabras con o sin carga referencial autónoma (E-Pcr y E-Psr respectivamente) o de puntuación (EP). Cuando nos referimos a EP nos proponemos analizar los diferentes tipos de marcas de puntuación plena que son suprimidas por los niños en nuestro corpus.

La siguiente tabla muestra el número de eliminaciones que realizan los niños según sean de puntuación (EP) o de léxico (E-Psr y E-Pcr) discriminados por versión y nivel de escritura.

Tabla 319
Cantidad y diversidad de transformación de enunciados por eliminación (TE/E) según versión y nivel de escritura
n= 679 cambios

Tipo de eliminaciones	Nivel de escritura y versión de escritura						Total TE/E
	EAv		EAlf		ETr		
	VI	VF	VI	VF	VI	VF	
EP	4	10	2	10	0	3	29
E-Psr	4	9	4	5	1	7	30
E-Pcr	3	17	1	6	2	12	41
Total TE/E	11	36	7	21	3	22	100

De los datos de la tabla emerge que **todas las parejas de niños, sea cualquiera el nivel de escritura, realizan mayor número de eliminaciones en VF que en VI.** Quienes prevalecen en cantidad de eliminaciones son los niños cuyas escrituras son de nivel avanzado, seguido por los niños con escrituras alfabéticas y luego en transición.

Considerando los tipos de eliminaciones, observamos que los niños efectúan mayores supresiones de palabras con y sin carga referencial autónoma (E-Pcr y E-Psr respectivamente), seguido de eliminaciones de puntuación (EP).

Respecto a EP notamos que **tanto los niños de nivel de escritura avanzada como alfabética efectúan este tipo de cambio en ambas versiones de escritura, a diferencia de los niños de nivel de escritura en transición que sólo realizan EP en VF.** En relación a ello, subrayamos que este fenómeno también se da en los

cambios de puntuación analizados con anterioridad, esto es, en las sustituciones y agregados de marcas de puntuación plena. Este análisis nos permite confirmar **que la posibilidad de realizar cambios vinculados a la puntuación pareciera estar relacionada con el nivel de escritura de los niños y con la posición que el autor del texto adopta, precisamente, el rol de revisor** (Ferreiro, 1996, Ferreiro y Luquez, 2003 y Castedo 2003).

Un dato que consideramos importante destacar en relación a EP, es que de todos los cambios que los niños realizan en sus textos, éstos se presentan en mayor frecuencia que las transformaciones por sustitución vinculadas a puntuación, pero no así respecto a los AP. En otras palabras, **pareciera que los niños en situación de revisión privilegian realizar agregados de puntuación por sobre eliminaciones y/o sustituciones**, ya que en VF las parejas de niños efectúan 154 AP, 23 EP y 24 sustituciones en donde se involucre algún signo de puntuación, esto es SLxP, SPxL, SPxP, ST y SmxM.

Avanzando en el estudio de cambios de eliminaciones, nos proponemos relacionar estos tipos de cambios (EP, E-Psr y E-Pcr) con las variaciones de las situaciones de revisión, esto es VRD, VCC y VCP.

Tabla 320
Cantidad y diversidad de eliminaciones según versión
y variaciones de las situaciones de revisión
n= 679 cambios

Tipo de eliminaciones	Variaciones de situaciones de revisión						Total TE/E
	VRD		VCC		VCP		
	VI	VF	VI	VF	VI	VF	
EP	1	5	3	6	2	12	29
E-Psr	4	4	3	9	2	8	30
E-Pcr	3	11	2	18	1	6	41
Total TE/E	8	20	8	33	5	26	100

Considerando los datos arrojados en la tabla anterior, observamos que **en todas las variaciones de situaciones de revisión se producen transformaciones de enunciados por eliminación, y que quienes realizan mayor número de este tipo de cambio en VF son los niños que transitron la VCC**, seguido por quienes pasaron por la VCP. Nuevamente, estos datos resultan compatibles con las transformaciones de enunciados por agregados y sustituciones, y ello nos permite pensar en la potencialidad de las situaciones didácticas de corrección de textos ajenos en donde se verbalice sobre el uso de marcas de puntuación previo a la situación de revisión del propio texto en tanto que amplía las posibilidades de los niños respecto a la revisión de su producción.

Profundizando en el estudio según tipos de eliminaciones, observamos que **los niños que transitron la VCP realizan mayor cantidad de EP** (12 EP en VF) por

sobre eliminaciones léxicas (E-Psr y E-Pcr), así como también respecto a los niños que pasaron por la VCC (6 EP en VF).

Efectuado este análisis cuantitativo de EP, nos proponemos analizar la variedad de eliminaciones de marcas de puntuación plena según el nivel de escritura de los niños y las variaciones de las situaciones de revisión por la que cada pareja transitó. Precisamente, nos planteamos indagar qué marcas de puntuación plena eliminan los niños en VI y VF según el nivel de escritura, y cuáles en VF según la variación de situaciones de revisión por la que transitaron entre el momento de textualización y revisión de su propia “página personal”.

De la misma manera que hicimos con el estudio de las anteriores transformaciones de los enunciados, el análisis en relación a grupo de pertenencia a la secuencia („grupo A’ y „grupo B’) lo realizaremos cuando profundicemos en el estudio de cada tipo de cambio de EP plena.

Tabla 321
Cantidad y diversidad de eliminaciones de puntuación plena
discriminados según versión y nivel de escritura
n= 679 cambios

Marca de puntuación eliminada	Nivel de escritura y versión de escritura						Total TE/E
	EAv		EAlf		ETr		
	VI	VF	VI	VF	VI	VF	
Comillas	0	4	0	6	0	0	10
Punto final	0	3	1	2	0	1	7
Dos puntos	0	3	0	0	0	0	3
Punto y seguido	2	0	0	0	0	2	4
Coma	0	0	1	2	0	0	3
Signo interrogación	2	0	0	0	0	0	2
Total TE/E	4	10	2	10	0	3	29

La tabla anterior muestra la diversidad de cambios de eliminaciones realizados por los niños según marca de puntuación, versión y nivel de escritura. Las marcas de puntuación que presentan mayor número en eliminaciones son las comillas, seguido de punto final y punto y seguido.

Los niños de nivel de escritura avanzada y alfabética son los que realizan la mayor parte de EP (10 EP cada grupo), y como ya señalamos, este cambio lo efectúan, principalmente, en VF. En relación a los tipos de marcas de puntuación, destacamos que las comillas son eliminadas únicamente por parejas de nivel de escritura alfabética y avanzada.

Nos proponemos ahora examinar cómo estas marcas de puntuación plena son eliminadas en VF según la variación de situaciones de revisión por las que transitó cada pareja.

Tabla 322
Cantidad y diversidad de eliminaciones de puntuación plena discriminados
según versión de escritura y variación de las situaciones de revisión
n= 679 cambios

Marca de puntuación eliminada	Variaciones de situaciones de revisión						Total TE/E
	VRD		VCC		VCP		
	VI	VF	VI	VF	VI	VF	
Comillas	0	1	0	4	0	5	10
Punto final	0	1	0	2	1	3	7
Dos puntos	0	3	0	0	0	0	3
Punto y seguido	1	0	0	0	1	2	4
Coma	0	0	1	0	0	2	3
Signo interrogación	0	0	2	0	0	0	2
Total TE/E	1	5	3	6	2	12	29

De los datos de la tabla emerge que **todos los niños, cualquiera sea la variación de situaciones de revisión por la que pasaron, realizan eliminaciones de puntuación en sus textos, destacándose las parejas de niños que transitaron por la VCP.**

Como ya señalamos, a partir de los datos de la Tabla 321 advertimos que **el mayor número de eliminaciones recae en las comillas y punto final**; poniendo en relación este dato con las variaciones de situaciones de revisión, vemos que **los niños de la VCP, seguido por los de la VCC, son quienes hacen mayormente dichas eliminaciones.** Los cambios de eliminaciones de punto y seguido se concentran en los niños de que transitaron la VCP.

En síntesis, la mayor parte de las eliminaciones son efectuadas por los niños en situación de revisión, independientemente del nivel de escritura. El mayor tipo de eliminaciones que efectúan los niños son de léxico (E-Pcr y E-Psr). Respecto a las eliminaciones de puntuación (EP), los niños de escrituras avanzadas y alfabéticas efectúan este tipo de cambio tanto durante la textualización como en la revisión, a diferencia de los niños de escrituras en transición que sólo eliminan puntuación durante la revisión.

En relación a las variaciones de situaciones de revisión, los niños que realizan mayores eliminaciones en general son los que transitaron la VCC, y quienes efectúan mayor número de eliminaciones de puntuación, son los que pasaron por la VCP, principalmente eliminaciones de comillas y punto final.

De la misma manera que con las transformaciones de enunciados anteriores, a continuación profundizamos en el estudio en cada tipo de ‘transformaciones de enunciados por eliminación’ de puntuación plena considerando las razones de su uso y las justificaciones de los niños, en caso que sean explicitadas.

Nos dedicaremos al estudio de los usos y funciones que los niños le asignan a las comillas, punto final, punto y seguido y coma en tanto deciden su eliminación. En relación a los dos puntos y signos de interrogación, sólo mostraremos los textos en

que resultaron eliminados sin profundizar en su estudio, puesto que sólo 2 parejas de niños efectuaron estas eliminaciones.

De la misma manera que en la „transformación de enunciados por agregado’, excluimos de este estudio el análisis de eliminaciones de léxico de palabras con o sin carga referencial autónoma, ya que nuestro interés se centra en el uso y conocimiento sobre marcas de puntuación por parte de los niños y los modos en que justifican sus decisiones en el uso.

3.3.1. Eliminación de comillas

Tal como mencionamos en el análisis de las Tablas 321 y 322, las TE/E de comillas son las que **presentan mayores ocurrencias entre las parejas de niños de nivel de escritura alfabético y avanzado y, mayormente, que transitaron las variaciones de revisión corrección entre pares (VCP) y corrección colectiva (VCC)**. Los niños con escrituras en transición prácticamente no efectúan este tipo de cambio, sino que, como se mencionó con anterioridad, el mayor número de cambios que ellos realizan son de agregado de puntuación, principalmente de punto final.

Destacamos que **la totalidad de niños que elimina comillas en sus producciones son de 3° año escolar y del „grupo A’ de pertenencia a la secuencia**.

Veamos fragmentos de registro donde los niños deciden eliminar comillas en sus producciones y las justificaciones que explicitan al respecto. El primer ejemplo que presentamos corresponde a una pareja de niños de nivel de escritura avanzada que transitó por la VCC (texto 348). Si bien esta producción ya fue presentada en el análisis de sustitución tipográfica y agregado de punto y seguido, aquí nos detenemos en los intercambios de los niños vinculados a la eliminación de comillas.

Texto 348
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
EL BARRIO “ EL DIQUE “ ME GUSTA // MI BARRIO POR ES // LIMPIA LIMPIO	EL BARRIO “ EL DIQUE “ . ME GUSTA // MI BARRIO POR ES ^{QUE} ES // LIMPIA LIMPIO .”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
EL BARRIO “El dique “ me gusta mi barrio por es limpio	EL BARRIO “EL DIQUE . me gusta mi barrio porque es limpio “.

(...)

E: ¿No le falta nada más? (lee nuevamente el texto).

(Los niños miran la escritura).

E: ¿Quién está hablando? (lee) *Me gusta mi barrio porque es limpio*.

Leandro (L): Ella (señalando a Gisela).
 Gisela (G): Ah (agrega comillas de cierre al final del texto).
 L: Y ahora dejá acá (señalando las comillas de apertura de EL DIQUE) y tenés que borrar todo esto (señala las comillas de cierre de EL DIQUE).
 G: (Mira la escritura).
 L: ¡Bórralo!
 G: Ahora, un momentito, acá es con, éstas es con esto y éstas (señalando las comillas iniciales que son usadas para destacar EL DIQUE).
 L: Borrá esto, borra esto (señalando las comillas de cierre de EL DIQUE).
 E: A ver, ¿por qué están estas comillas acá en (lee) *El Dique*? (señala EL DIQUE).
 G: Porque es el nombre y la señorita nos dijo que cuando es un nombre lo ponemos entre comillas, como cuando leímos de los otros nenes⁹⁴.
 E: ¿Y de qué otra manera podemos que no sea entre comillas?
 G: En otra letra.
 E: Ah bueno, para que no queden tantas comillas, porque ¿acá para qué estas usando las comillas?
 G: Porque estoy hablando yo.
 E: Claro ¿y podemos poner comillas para el nombre y comillas porque estoy hablando yo?
 G: No.
 E: Entonces mejor busquemos otra forma acá para destacar el nombre.
 G: (cambia el tipo de letra, escribe en imprenta mayúscula EL DIQUE, el resto de texto está escrito en manuscrita).
 L: Es igualito.
 G: No, porque es como otra letra para que se diferencie con lo demás.
 L: (asiente).
 (...)

EPx_VF_GISELA_3_GA_pareja con Leandro_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_EL BARRIO⁹⁵

En este fragmento, los niños advierten, a partir de la pregunta de la entrevistadora por la voz del enunciador, el uso ambiguo que tienen las comillas. Reaparece aquí la idea trabajada durante la clase de corrección colectiva de que una misma marca de puntuación puede tener diferentes funciones y que en un mismo texto no es conveniente utilizar el mismo signo con fines distintos (ver „Capítulo 1- Anexos’, Texto IV y V). Al disponer de variados recursos para dar las mismas instrucciones (el empleo de comillas y el uso de bastardillas para destacado de cita), los niños pueden suplantar las comillas iniciales por la marcación tipográfica y sostener el uso de comillas para indicar la voz del enunciador. De esta manera, ellos proponen eliminar las comillas que, en VI, tenían por función la de remarcar un nombre propio („El Dique’) y emplearlas para citar el discurso directo de un enunciador que asume la primera persona.

El siguiente ejemplo corresponde a una pareja de niños de nivel de escritura alfabético que transitó la VCP. En este caso, los niños proponen eliminar las comillas

⁹⁴ Gisela se refiere a los testimonios y textos informativos que el maestro leyó durante las sesiones de lectura.

⁹⁵ Tipo de fuente original: cursiva.

que fueron agregadas en revisión inmediata de VI aduciendo, en ese momento, que “quien habla es Melanie”.

Texto 349
Transcripción de texto y fragmento de registro

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
MELANIE VIVE CON S ^{us} 13 hER MANOS // Y CON MI CUNIADA , ¥ MI SOBRI // NA Y MI MA ^M AA ^u	MELANIE VIVE CON S ^{us} 13 hER MANOS // Y ^{LA} CON MI CUNIADA , ¥ ^{MI} MI ^{LA} SOBRI // NA Y MI ^{LA} MA ^M AA ^u .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
MELANIE VIVE CON sus “ 13 hermanos y con mi cuñada , mi sobrina y mi mamá ^u	MELANIE VIVE CON sus 13 hermanos y la cuñada , la sobrina y la mamá .

E: Vamos a revisar este epígrafe, se los leo para ver si piensan que podríamos agregar, o quitar, o cambiar algo (Lee) *Melanie vive con sus trece hermanos y con mi cuñada mi sobrina y mi mamá.*

Franco (F): le falta un punto.

E: ¿en dónde?

F: acá al final (señala el final del texto).

Melanie (M): sí, punto final (agrega punto final).

E: a ver, yo lo voy a leer de nuevo (lee) *Melanie vive con...*

M: (interrumpe) con la cuñada (enfaticando ‘la’).

E: ¿y por qué con la cuñada cambiarías?

M: porque no estoy hablando yo, dice (lee) *Melanie vive con.*

E: ¿y quién está hablando?

F: otra persona.

E: está hablando otra persona sobre Melanie, no está hablando Melanie. Entonces ¿cómo cambiarías eso Melanie?

M: con mi cuñada sacar y con la cuñada poner (enfaticando ‘mi’ y ‘la’).

F: no está hablando ella.

M: (tacha CON MI y escribe LA mientras verbaliza), con la cuñada (enfaticando ‘la’ y continua leyendo), y *mi*, no ‘la’ sobrina (enfaticando ‘la’).

F: sí, tachá acá (señala MI de ‘mi sobrina’).

M: (tacha ‘mi’ y agrega ‘la’), y acá ‘la’ mamá acá (señalando el texto).

F: y mi mamá (enfaticando ‘mi’).

M: y ‘la’ mamá (enfaticando ‘la’).

F: ah, si!

M: (tacha MI de ‘mi mamá’ y agrega LA). Listo.

F: sí, listo, quedó bien.

E: Vamos a leerlo de nuevo, a ver cómo quedó, a ver si se entiende. Miren voy a leer y señalar con el dedo lo que escribieron (lee con señalamiento) *Melanie vive con sus trece hermanos y la cuñada la sobrina y la mamá.*

M: ¡ah! Estas las borro (señalando las comillas).

E: ¿por qué decís de borrarlas?

M: porque no estoy hablando yo.

F: no está hablando ella. Sí, estas dos tachamos (señalando las comillas) porque no está hablando ella.
 M: porque acá dice (lee y señala) *Melanie vive con*.
 F: sí.
 M: (tacha las comillas de apertura y cierre)
 (...)

EPx_MELANIE_3_GA_pareja con Franco_EAlf_VCP_VIT-VFT_Registro_VIVE CON

Durante la revisión del epígrafe, el primer cambio que los niños realizan es el agregado de punto final. Una vez efectuado dicho agregado, la lectura del texto por parte de la entrevistadora posibilita que la autora (Melanie) advierta la oscilación en la persona del enunciador. De esta manera, Melanie y Franco efectúan tres sustituciones léxicas de palabras sin carga referencial autónoma (S-Psr). Una vez que los niños resuelven conservar la posición del enunciador en tercera persona y la entrevistadora lee el texto con señalamiento, Melanie advierte que las comillas resultan innecesarias y propone borrarlas. Los niños justifican su propuesta de eliminar comillas desde la posición del enunciador argumentando que quien habla no es la misma autora del escrito (“M: porque no estoy hablando yo”. // “F: no está hablando ella.”) y releendo un fragmento del texto (“M: porque acá dice -lee y señala- *Melanie vive con*”). Subrayamos la intervención de la entrevistadora al ubicarse en el rol de lector que favorece en los niños la revisión del texto, así como la lectura con señalamiento que realiza, puesto que posibilita y en un punto obliga de manera indirecta que los niños atiendan a la escritura en tanto marcas sobre la superficie y no sólo escuchen la lectura. De esta manera, la lectura con señalamiento de la entrevistadora posibilita que los niños adviertan la presencia de las comillas que fueron agregadas en la VI, y que luego de corregir la posición del enunciador, resultan innecesarias. Resaltamos esta última intervención porque previa a la misma los niños ya habían explicitado que el texto “estaba listo”, que había “quedado bien”.

Destacamos que tres de las restantes eliminaciones de comillas son realizadas con los mismos motivos que Melanie y Franco: el cambio de posición del enunciador de primera persona en VI a tercera en VF. Las restantes eliminaciones se suceden por ampliación del texto al agregar léxico y generar una transformación en el eje sintagmático, en donde los niños eliminan las comillas de cierre colocadas en VI para luego agregarlas o no al final del texto añadido; un ejemplo es el texto de Paula y Magalí que analizamos a propósito de AP de dos puntos (texto 345).

3.3.2. Eliminación de punto final

Del total de 29 EP, 7 corresponden a eliminaciones de punto final. En este caso **se trata de niños de todos los niveles de escritura** (3 parejas de nivel de escritura avanzado y otras 3 de nivel alfabético, y 1 de escritura en transición) **y variaciones de situaciones de revisión** (4 parejas que transitaron la VCP, 2 que pasaron por la VCC y 1 pareja que transitó la VRD). De las 7 EP de punto final, 4 corresponden a parejas del ‘grupo B’ de pertenencia a la secuencia y 3 al ‘grupo A’.

Los motivos por los cuales los niños eliminan el punto final son dos: por añadidura o por supresión de léxico generando una ampliación o reducción en el eje sintagmático.

Algunos de los textos ya analizados a propósito de otras transformaciones de enunciados y que también ejemplifican eliminaciones de punto final por ampliación de texto, corresponden las producciones de Melanie y Franco (texto 331), Estefanía y Esmeralda (texto 334) y Agustín y Miguel (texto 344).

Seguido, transcribimos uno de los textos que da cuenta de la eliminación de punto final; corresponde a Nazareno y Zaira, quienes en VF agregan punto final y luego, al eliminar la parte final del texto („que tenía el nombre era Nazareno’) también eliminan la marca de puntuación.

Texto 350

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
NAZARENO LA MAMÁ DE NAZARENO LE IVA A // PONER AGUSTIN # Y COMO VIO UN // GLOBO Y LE GUTO EL NOMBRE QUE R // TENIA EL GLOBO ERA EL NOMBRE QUE // N TENIA EL NOMBRE ERA NAZARENO	NAZARENO LA MAMÁ DE NAZARENO LE IVA A // PONER AGUSTIN . # Y COMO VIO UN // GLOBO , Y LE GUTO EL NOMBRE QUE R // TENIA EL GLOBO ERA EL NOMBRE DECIA NAZARENO QUE // N TENIA EL NOMBRE ERA NAZARENO ()
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
NAZARENO la mamá de Nazareno le iba a poner Agustín y como vio un globo y le gustó el nombre que tenía el globo era el nombre que tenía el nombre era Nazareno	NAZARENO la mamá de Nazareno le iba a poner Agustín . como vio un globo , y le gustó el nombre que tenía el globo decía Nazareno

EPx_NAZARENO_3_GB_pareja con Zaira_EAlf_VCC_VI-VF_Transcripción_Normalización_NOMBRE

3.3.3. Eliminación de punto y seguido

Este tipo de transformación de enunciados se presenta en 3 parejas de niños con 4 ocurrencias; 2 efectuadas por 2 parejas de niños de nivel de escritura avanzado (Daniel y Braian, y Estefanía y Esmeralda) y las restantes 2 por una pareja de niños de nivel de escritura en transición (Agustín y Miguel). El texto de esta última pareja ya lo presentamos a propósito del análisis de AP de punto y seguido (texto 344). Aquí sólo transcribimos las dos producciones de los niños de escrituras de nivel avanzado.

Texto 351

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
A DANIEL LE GUSTA COMER SANGU // ṬCHE DE MILANESA ¥, ASADO , // SOPA ⊖ ÑOQUI Y OTRAS COMIDAS // QUE COSINA MI TIΘA	A DANIEL LE GUSTA COMER SANGU // ṬCHE DE MILANESA ¥, ASADO , // SOPA ⊖ ÑOQUI Y OTRAS COMIDAS // QUE COSINA MI TIΘA LE COSINA LA TIA .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
A DANIEL LE GUSTA COMER sánguche de milanesa , asado , sopa ñoqui y otras comidas que cocina mi tía	A DANIEL LE GUSTA COMER sánguche ⁹⁶ de milanesa , asado , sopa ñoqui y otras comidas que le cocina la tía .

EPx_DANIEL_3_GA_pareja con Braian_EAv_VRP_VI-VF_Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

Texto 352

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
A ESTEFANÍA LE GUSTA COMER //// A MI ME GUSTA COMER : //// PUERE DE PAPA ⊖ MILANESA DE POLLO , // Y MALYOESA	A ESTEFANÍA LE GUSTA COMER //// A MI ME LE GUSTA GUSTA COMER : //// PUERE DE PAPA ⊖ MILANESA DE POLLO , // Y MALYOESA
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
A ESTEFANÍA LE GUSTA COMER //// a mi me gusta comer : puré de papa milanesa de pollo , y mayonesa	A ESTEFANÍA LE GUSTA COMER //// puré de papa milanesa de pollo , y mayonesa

EPx_ESTEFANIA_3_GB_pareja con Esmeralda_EAv_VRD_VI-VF_Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

De los textos anteriores, destacamos que las 2 EP de punto y seguido efectuadas por las parejas de niños de nivel de escritura avanzado se caracterizan por ser del mismo tipo: en VI, en una lista de elementos de mismo campo semántico, ellos advierten que alguna marca de puntuación deben colocar para separar un elemento del otro, el problema pareciera ser qué marca y la necesidad de variar los tipos de marcas de puntuación entre comas, punto y seguido y la conjunción que sirve de unión entre los últimos dos elementos.

⁹⁶ Adaptación de la palabra inglesa „sándwich” en países hispanoparlantes.

3.3.4. Eliminación de coma

De la misma manera que las eliminaciones de punto y seguido, la coma es suprimida en producciones que se caracterizan por listar elementos del mismo campo semántico. Se trata de tres producciones de 2 parejas de niños de nivel de escritura alfabético. Veamos uno de los ejemplos.

Texto 353

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
A AYELEN LE GUSTA COMER //// MILANESAS FIDEOS # TORTA FRITAS //// Y GOLO#SINAS GOLOSINAS	A AYELEN LE GUSTA COMER //// MILANESAS , FIDEOS , # TORTA () FRITAS , //// Y GOLO#SINAS GOLOSINAS .
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
A AYELEN LE GUSTA COMER ////milanesas fideos torta fritas y golosinas	A AYELEN LE GUSTA COMER ////milanesas , fideos , torta fritas , y golosinas .

EPx_AYELEN_3_GA_pareja con Omar_EAlf_VCP_VI-VF_Transcripción_Normalización_LE GUSTA COMER

A partir del análisis de los cambios realizados por los niños, podemos advertir que ellos han agregado la totalidad de la puntuación (comas y punto final) en la VF y que al momento de agregar comas lo hacen, en un principio, separando palabras, especialmente palabras con carga referencial autónoma, es decir, en cada espacio en blanco que separa los términos que conforman la lista, los niños agregan una coma. Luego de producido este agregado y de efectuar la lectura del texto los niños deciden eliminar la coma que separa 'torta' de 'fritas', privilegiando así la enumeración de elementos y el valor semántico de los mismos por sobre la separación de palabras.

3.3.5. Otras eliminaciones de puntuación

Tal como adelantamos en el inicio de este apartado, los dos puntos y los signos de interrogación son eliminados por sólo 2 parejas de niños. Los dos puntos son eliminados por una pareja de niñas de nivel de escritura avanzado (Estefanía y Esmeralda) en tres producciones, una cuyo contenido referencial es 'nombre' y que ya fue analizada a propósito del AP de dos puntos (texto 347), otra referida a las comidas preferidas (texto 352) y la producción restante a los integrantes de la familia con quien vive. Seguido presentamos esta última producción.

Texto 354

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
ESTEFANÍA VIVE CON //// YO VIVO COMI(;)MI MAMÁ VERONICA , // PAPÁ LAUREANO , DAVID , IVANA , // AARON , //// %%% TODO TENEMOS EL P(X)EL#LIDO // %%% ABIGAIL	ESTEFANÍA VIVE CON //// YO VIVO COMI (:) MI CON LA MAMA MAMÁ VERONICA , // PAPÁ LAUREANO , DAVID , IVANA , // AARON , //// %%% TODO TENEMOS EL P(X)EL#LIDO // %%% ABIGAIL LADAIRA
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
ESTEFANÍA VIVE CON //// yo vivo con(;)mi mamá Verónica , papá Laureano , David, Ivana , Aarón , //// todo tenemos el apellido Abigail	ESTEFANÍA VIVE CON //// la mamá Verónica , papá Laureano , David, Ivana , Aarón , //// todo tenemos el apellido Ladaira

EPx_ESTEFANIA_3_GB_pareja con Esmeralda_EAv_VRD_VI-VF_Transcripción_Normalización_VIVE CON

Tal como se observa en el texto anterior, las niñas, al eliminar léxico que generaba una repetición y oscilación en la posición del enunciador también eliminan los dos puntos que daba inicio a la enumeración.

Finalmente, una pareja de niños realizan la eliminación de signos de interrogación. Veamos la producción.

Texto 355

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? (¿)MI MAMA VIENE DE PERU Y(¿)// MI PAPA BVIENE DE LA PRLATA	¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? (¿)MI MAMA VIENE DE PERU Y(¿)// MI PAPA BVIENE DE LA PRLATA
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? mi mamá viene de Perú y mi papá viene de La Plata	¿DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA? mi mamá viene de Perú y mi papá viene de La Plata

EPx_JUAN_3_GB_pareja con Lautaro_EAv_VCC_VI-VF_Transcripción_Normalización_DE DÓNDE VIENE MI FAMILIA

Juan y Lautaro hacen el agregado y la eliminación de los signos de interrogación durante la VI. Remarcamos que los niños no discuten sobre esta marca de puntuación, simplemente Juan la agrega sin justificar y luego el comentarista (Lautaro) propone eliminarlos posterior a la lectura de la entrevistadora, quien lee con entonación interrogativa puesto que se trata de signos prosódicos.

Finalmente, subrayamos que estas eliminaciones corresponden a dos parejas de niños del denominado 'grupo B' de pertenencia a la secuencia y que resultan, no sólo eliminaciones excepcionales sino también agregados, en algunas ocasiones, extraños respecto, en unos casos, al tipo de marca de puntuación según el texto que se produce y en otros, por los lugares textuales donde los niños deciden colocar una marca.

En síntesis, las comillas son los signos de puntuación que presentan mayores ocurrencias de eliminación. Quienes realizan este tipo de eliminación son las parejas de niños de nivel de escritura alfabético y avanzado y, principalmente, que transitaban las variaciones de revisión VCP y VCC.

El punto final es eliminado por niños de diferentes niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura, que transitaban por las tres variaciones de revisión y por ambos grupos de pertenencia a la secuencia. En otras palabras, en la eliminación de esta marca de puntuación no parece haber relación entre nivel de escritura y situaciones didácticas por las que tuvieron posibilidad de transitar los niños.

Respecto a la eliminación de punto y seguido, destacamos que los niños de escrituras avanzadas que hacen este tipo de cambio, lo efectúan en la VI y precisamente en textos conformados por una lista de elementos de mismo campo semántico. Lo mismo en relación a la eliminación de comas pero en niños con escrituras de nivel alfabético. Pareciera que el problema al que se enfrentan los niños residiría en qué marca de puntuación usar para separar dichos elementos y la necesidad de variar los tipos de marcas entre comas, punto y seguido y la conjunción.

Recapitulación

Todos los tipos de transformación de enunciados, sean sustituciones, agregados o eliminaciones, son efectuadas por los niños, mayormente, en situación de revisión de sus epígrafes (VF) que en situación de producción (VI).

Las mayores diferencias respecto a número de cambios recaen en las transformaciones de enunciados por agregado y sistema de escritura por sobre el resto de los tipos de transformaciones; y todos los niños, cualquiera sea el nivel de escritura, realizan agregados de puntuación en sus textos, especialmente en VF que en VI.

Respecto a transformación de enunciados por sustitución, las parejas de niños que realizan mayor número y variedad en este tipo de cambio, tanto en VI como VF, son los de nivel de escritura avanzado. Ellos efectúan la totalidad de tipos de sustituciones que hallamos en nuestro corpus, especialmente las vinculadas a puntuación. Le siguen, en número de sustituciones, los niños de escrituras alfabéticas, diferenciándose de los de escritura avanzada, en que no efectúan tal diversidad, puesto que no realizan sustituciones tipográficas y de letra minúscula por mayúscula. Los niños con escrituras en transición realizan, casi en su totalidad, sustituciones en el plano léxico y únicamente durante las versiones finales.

Agregamos que quienes se destacan en cantidad de sustituciones realizadas son los niños que transitaron la situación de revisión de corrección entre pares (VCP); y en tipo de sustitución los niños que pasaron por la variación de corrección colectiva (VCC). Además, las sustituciones que resultan de nuestro interés porque se trata de supresiones y añadiduras en el mismo eje paradigmático de marcas de puntuación plena, son efectuadas, mayormente, por las parejas de niños que transitaron por la VCC, presentando mayoría respecto, por un lado, en el incremento de este tipo de cambios entre VI y VF, y por el otro, en la variedad de marcas de puntuación empleadas.

- Las **sustituciones léxicas por puntuación (SLxP)** son efectuadas, principalmente, por niños del „grupo A’ de pertenencia a la secuencia, de 3° año escolar y que transitaron la VCC. La mayor parte de este tipo sustituciones se basan en la supresión de una conjunción y añadidura, en el mismo espacio textual, de una coma o un punto y seguido, y se justifican, desde la voz de los niños, por cambio de tópico en el texto. El único tipo de SLxP que realizan los niños con nivel de escritura alfabético es el de la conjunción por la coma cuando aquella (la „y”) se repite innecesariamente y la entrevistadora interviene advirtiendo tal repetición.
- Los niños que realizan **sustituciones de puntuación por léxico (SPxL)** son, principalmente, de nivel de escritura avanzado y que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia. Asimismo, se trata de niños que transitaron por la VCP o VCC. De esta manera, advertimos que tanto el nivel de escritura como las variaciones de las situaciones de revisión por la que los niños transitaron se relaciona con propuestas de cambios de sustitución de marcas de puntuación por léxico.
- Las **sustituciones de puntuación por puntuación (SPxP)** también son efectuadas, en su mayoría, por niños que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia y cuyo nivel de escritura es avanzado. Respecto a las variaciones de las situaciones de revisión, este tipo de cambio se presenta con leve mayoría en las parejas de niños que transitaron por la VCP. La mayor parte de este tipo de transformación se realiza en el epígrafe referido a las comidas preferidas („A...le gusta comer”), y se trata de omisiones de puntos y añadidura de comas en mismo espacio textual, tanto porque se decide extender la lista de elementos como para separar elementos que componen el listado.
- Las **sustituciones de letra minúscula por letra mayúscula (SmxM)** son realizadas únicamente por 2 parejas de niñas de 3° año escolar de nivel de escritura avanzado. En ambos casos se puede hablar de mayúsculas propiamente dichas, sea mayúscula lexical o mayúscula textual, es decir, para indicar al lector nombres propios o la segmentación del texto a través de un conocimiento sintáctico y semántico.
- Finalmente, las **sustituciones tipográficas (ST)** son efectuadas por una pareja de niños de nivel de escritura avanzado, que transitó la VCC y pertenece al „grupo A’. Ellos justifican la variación de fuente tipográfica para resaltar un nombre cuando en el mismo texto emplean comillas para marcar la posición del enunciador que asume la primera persona.

En lo referido a transformación de enunciados por agregado, reiteramos que los mismos prevalecen por sobre el resto de los cambios. Respecto a agregados de puntuación (AP) plena, mientras que los niños de nivel de escritura avanzado y alfabético realizan este tipo de cambio tanto en VI como en VF, los niños de escritura en transición sólo lo hacen en VF, y mayormente se trata de agregados de punto final. Poniendo en relación estos datos con las variaciones de revisión por la que transitaron los niños, advertimos que quienes efectúan mayor cantidad y diversidad de tipos de AP plena son las parejas que transitaron por las variaciones VCP y VCC, a diferencia de los niños que transitaron la VRD en que realizan mayor número de agregados léxicos que de puntuación.

Los tipos de agregados que prevalecen son de comillas, seguido por punto final y coma. Los niños de nivel de escritura avanzado son quienes efectúan mayor cantidad de cambios respecto a diversidad de tipo de marcas.

- El agregado de **comillas** sólo lo efectúan los niños de nivel de escritura avanzado y alfabético que cursan el 3° año de escolaridad, y mayormente, aquellos que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia didáctica. Destacamos que los niños del „grupo B’ que agregan comillas son sólo los que transitaron la VCC, a diferencia de los niños del „grupo A’ en que se advierte este tipo de agregado en todas las variaciones de revisión. Los motivos de los niños en el empleo de comillas se fundamentan desde la posición del enunciador considerando marcas de primera persona en el texto, como adjetivos posesivos. En todos los casos en que los niños emplean comillas lo hacen para citar el discurso directo de un enunciador que asume la primera persona; contrariamente quienes no marcan el discurso directo con signos de puntuación, sí los hacen desde el plano léxico, aclarando quién es autor del epígrafe o firmando el mismo. Este tipo de marcación resulta excepcional, pero destacamos que fue efectuada por una pareja de niñas de nivel de escritura avanzado, del „grupo B’ y que transitó la VRD.
- El **punto final** es utilizado por los niños para indicar al lector que el texto finaliza, y ellos no necesariamente verbalizan las razones de esas decisiones en el uso a excepción que sea por pedido de la entrevistadora. Tal como señalamos, este signo de puntuación es el que presenta mayores ocurrencias de agregado en las VF de los niños de nivel de escritura en transición.
- El agregado de **coma** es realizado sólo por niños de 3° año de escolaridad, principalmente en VF. Se trata, en su mayoría, de niños de nivel de escritura alfabético, seguido por los de escritura avanzada, que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia, sea cualquiera la variación de revisión por la que transitaron; o niños del „grupo B’ pero que transitaron por la VCC. En estas parejas de niños ellos justifican el uso de la coma para marcar un cambio de tópico en el texto y entienden la puntuación como un recurso del que dispone el lenguaje para delimitar unidades textuales.
- De igual manera, en lo referido a las justificaciones que brindan los niños, se advierte con el agregado de **punto y seguido**. Esta marca es usada, principalmente, por las parejas de niños de escrituras avanzadas y que transitaron la VCC, seguido por aquellos que pasaron por la VCP. Se destaca que niños de nivel de escritura en transición que forman parte del „grupo A’ y

transitaron por la VCC también emplean punto y seguido, y justifican su uso desde la conformación de una idea.

- Los niños de nivel de escritura avanzado son los únicos que agregan **dos puntos** en sus textos. Se trata de 2 parejas, una que transitó la VCC y otra la VRD y que emplean los dos puntos con funciones diferentes. La pareja que transitó la VCC los emplea, en una ocasión, como una marca que advierte que lo que sigue es una proposición que especifica a la anterior, y en otro momento, para separar, organizar el texto y economizar léxico; la pareja que transitó la VRD no logra explicitar la función que le asignan a los dos puntos y el tipo de marca que utilizan no resulta convencional o socialmente compartida.

Las transformaciones de enunciados por eliminación son las que presentan menores ocurrencias en nuestro corpus. Principalmente son efectuadas por niños con nivel de escritura avanzado. Las marcas de puntuación que presentan mayor número en eliminaciones son las comillas y punto final, y quienes efectúan este cambio son los niños que transitaron la VCP, seguido por los de la VCC.

- La totalidad de niños que elimina **comillas** en sus producciones son de nivel de escritura alfabético seguido por los de nivel avanzado, de 3° año escolar, del grupo A' de pertenencia a la secuencia y que transitaron, principalmente, las variaciones de revisión VCP y VCC. Los motivos por los cuales los niños deciden eliminar comillas son: porque su empleo resulta ambiguo al ser usadas con fines diferentes en el mismo texto (destacar un nombre y marcar la primera persona del enunciador); porque una vez que ellos resuelven conservar la posición del enunciador en tercera persona (en un texto que presentaba oscilaciones) advierten que las comillas resultan innecesarias, y porque deciden ampliar el texto agregando léxico y generando una transformación en el eje sintagmático, en donde los niños eliminan las comillas de cierre colocadas en VI para luego agregarlas o no al final del texto añadido.
- Las eliminaciones de **punto final** son efectuadas por niños de los tres niveles de escritura y variaciones de revisión. Los motivos por los cuales los niños realizan esta eliminación son dos: por añadidura o por supresión de léxico generando una ampliación o reducción en el texto en el eje sintagmático.
- El **punto y seguido** es eliminado por sólo 3 parejas de niños, dos de las cuales son de escritura avanzada. Ellos, en VI, emplean esta marca, junto con otras, para separar elementos de mismo campo semántico en textos que conforman una lista, y deciden eliminarla sin explicitar argumentos. Pareciera que ellos advierten que alguna marca de puntuación deben colocar para separar un elemento del otro, el problema es qué marca y la necesidad de variar los tipos de marcas de puntuación entre comas, punto y seguido y la conjunción.
- Lo mismo sucede con la eliminación de **comas**, eliminadas por niños de escrituras alfabéticas que se presentan en las listas de términos enumerados, en donde los niños advierten que la marca de puntuación genera una separación allí donde semánticamente no debiera realizarse.

Este análisis nos permite confirmar que la posibilidad de realizar cambios vinculados a la puntuación pareciera estar relacionada con el nivel de escritura de los niños y con la posición que el autor del texto adopta, precisamente, el rol de revisor. Agregamos que los niños en situación de revisión privilegian realizar agregados de puntuación por sobre eliminaciones y/o sustituciones.

Asimismo, pudimos apreciar el efecto de las situaciones didácticas de lectura mediada y por sí mismos y de dictado al maestro, como también de las clases de corrección colectiva de textos ad hoc con fuerte intervención del docente vinculada al uso y funciones de marcas de puntuación, en el uso de las mismas no sólo en cantidad sino, principalmente, en la variedad y en las funciones que le son asignadas por parte de los niños.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

En este apartado final presentamos los principales hallazgos de nuestro trabajo en relación a las preguntas de investigación e hipótesis que nos formulamos. Tal como hemos explicitado en el capítulo 1, los principales objetivos que rigieron este estudio fueron:

- indagar cómo los niños de Primer Ciclo de Educación Primaria que ya escriben alfabéticamente o con escrituras próximas a ser alfabéticas resuelven el problema de dar indicaciones al lector mediante el uso de la puntuación, y
- apreciar el efecto de distintas situaciones de revisión y corrección de textos en la producción de los alumnos en relación al empleo de marcas de puntuación.

Para ello, implementamos una secuencia didáctica integrada por varias situaciones de lectura de textos informativos (testimonios de niños de diversas partes del mundo) y situaciones de escritura por dictado al maestro y por sí mismos de epígrafes sobre fotos de los mismo autores. Dado nuestro interés en la práctica de revisión y sus efectos en la marcación de los textos, el diseño planteó tres alternativas didácticas en la organización de situaciones de escritura y revisión de textos: en una se pospuso la revisión de la producción, en otra se realizó una corrección colectiva y en la tercera se apeló a la corrección entre pares; ambas situaciones de corrección se realizaron entre las situaciones de textualización y revisión del propio epígrafe. Los textos que se propuso producir a los niños se caracterizaron por ser epígrafes relativos a temas de carácter vivencial referidos a su nombre, el barrio, las comidas preferidas, el nacimiento, el lugar de procedencia de la familia y los integrantes de la familia con quien vive. Se trató de la producción de un álbum informativo y explicativo referido sólo a una imagen por página, la de cada niño del grupo escolar (1º, 2º o 3º año de Educación Primaria).

Estudios previos dan cuenta de la relevancia de la práctica de revisión de textos (en tanto práctica compartida y sin temor, por parte de los niños, a la descalificación o sanción) en el espacio escolar, constituyendo una fuente ilimitada de análisis y reflexiones para el aprendizaje de los alumnos y de observación e intervención docente (Castedo 2003). Asimismo, sabemos que tanto las situaciones de corrección de textos ajenos como de revisión de textos propios se convierte en problematizadora en cuanto a la puntuación (Ferreiro, 1996; Castedo y Bello, 1999; Castedo y Waingort, 2003; Castedo, 2003; Luquez y Ferreiro, 2003). Ante estos antecedentes nos propusimos profundizar el estudio en la práctica de revisión y su relación con la puntuación, entendiendo el sistema de puntuación como un conjunto de instrucciones para el lector, un intento del escritor de marcar en el texto para que el lector interprete

sus intenciones y, por ello, el posicionamiento del escritor, al mismo tiempo, en los roles de escritor y lector. De esta manera, tal como mencionamos, introducimos tres variaciones de situaciones de revisión (revisión diferida, corrección colectiva y corrección entre pares) a fin de analizar la incidencia de cada variación en el uso y conocimiento sobre marcas de puntuación. En todos los casos se mantuvo el trabajo en parejas de niños (en el punto 3.1 del capítulo 1 describimos las tres variaciones de revisión). Nos planteamos indagar y comprender la lógica del niño, los procesos que explican la utilización de los signos de puntuación evitando comparar las escrituras de los niños con la norma adulta y un juicio previo de “producción ideal”.

En lo que sigue, distinguiremos conclusiones vinculadas a las preguntas e hipótesis de investigación, esto es, relativas a:

- el tipo de texto producido por los niños.
- los efectos de la revisión en la marcación de los textos.
- las relaciones entre las situaciones didácticas por las que transitaban los niños y el empleo de marcas de puntuación.
- las relaciones entre posibilidad de introducir marcas de puntuación y las posibilidades de verbalizar las razones de esas decisiones en el uso.

Tipo de texto: los modos en que los niños organizan el discurso cuando producen epígrafes para la elaboración de un álbum

Un dato que nos parece relevante de destacar es la regularidad con que los niños de diferentes niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura organizaron la información, puesto que casi la totalidad de los niños produjeron descripciones, seguido de explicaciones. Estudios precedentes también revelaron que los niños escriben mayormente descripciones cuando se trata de la producción de epígrafes y que, aún desde los 7 años, los niños organizan textos con todas las características de una descripción, siendo ello contrario a la idea de procedencia absoluta de la narración (Castedo, 2003)⁹⁷.

Del análisis de nuestro corpus (272 textos) hallamos que la mayoría de los niños produjeron *textos descriptivos* con función predominantemente informativa, cuyo contenido referencial resulta un saber ya conocido por el niño -autor / descriptario-, puesto que el tema al que se refieren en cada epígrafe es de hechos vividos, lugares donde habita, personas con las que mantiene algún parentesco. Subrayamos que cuando los niños organizan la información de esta manera el problema a resolver que se enfrentan es decidir qué elementos seleccionar del suceso, lugar u objeto referido y cómo organizarlos (organización que, eventualmente, enfrenta el problema de jerarquización de la información).

Sobre este tipo de textos producidos por los niños con base temática descriptiva nos interesa resaltar: el empleo de formas verbales como ‘haber’, y en menor medida

⁹⁷ El hecho pone en discusión gran parte de las propuestas didácticas destinadas a niños pequeños.

„ser’ y „tener’; la enunciación de propiedades y cualidades del objeto referido a modos de una serie lexical; la organización de la información en listas más o menos complejas en relación a los términos que las constituyen (nombres propios y/o nombres comunes) y la cantidad de los mismos, así como los diferentes modos de clausura del efecto de infinito de la lista; la organización de los segmentos informativos en operaciones de anclaje de inicio o de cierre, y la fuerza ilocutoria de lo descriptivo dada la explicitación del punto de vista del descriptario⁹⁸.

En la síntesis del apartado 3 del capítulo 2 („Tipos de textos producidos por los niños’) hemos mencionado que en los epígrafes referidos al „nacimiento’, a „gustos en las comidas’ y a „los integrantes de la familia con quien vive’, los niños siempre produjeron descripciones. Consideramos que el hecho se vincula con la fórmula de inicio del texto propuesta por el editor de la “página personal”. De este modo, la entrada „Nací en...” invita al productor del texto a denominar una localización y una posible expansión describiendo el momento; de igual modo, las entradas a los epígrafes „A... le gusta comer’ y „... vive con’ invita a hacer una enumeración, que puede resultar simple o con expansión, como sucede mayormente en los epígrafes „... vive con’.

De esta manera, consideramos que en estos epígrafes no es solo el contenido referencial lo que incide en la organización discursiva, sino también el modo en que los mismos son iniciados, es decir, la fórmula de inicio del epígrafe preestablecida por el editor de la “página personal”.

Ahora bien, los epígrafes referidos a „El barrio’ también fueron organizados por los niños en descripciones casi con exclusividad. En este caso, consideramos que el título „El barrio’ parece invitar a una descripción del lugar, y que si bien algunas cualidades del objeto „barrio’ pueden o valen ser explicadas, los niños se paran en la sola mención de esa cualidad. Del total de 20 epígrafes versiones iniciales referidos a „El barrio’, 19 resultan descripciones, manteniéndose la misma organización discursiva en las versiones finales. De esta manera, en este epígrafe, el contenido referencial parece tener mayor incidencia en el modo de organizar el discurso en relación a base temática predominante que la fórmula de iniciación del texto a modo de título propuesta por el editor. Esta distinción de primacía del contenido referencial por sobre la fórmula de iniciación del epígrafe (un título) se fundamenta en los modos en que los niños organizan el discurso en los dos epígrafes iniciados con título: en „El barrio’ hacen descripciones, y en el epígrafe del „nombre’, que a continuación desarrollamos, organizaron textos explicativos.

En síntesis, **tanto contenido referencial como fórmula de inicio parecen ser variables que inciden en el modo de producción de los alumnos.**

Respecto a los *textos explicativos*, hallamos que la mayor parte se concentra en los epígrafes referidos a „lugar de procedencia de la familia’ y al „nombre’. Dos aspectos merecen ser resaltados aquí, por un lado, consideramos que la pregunta „¿De dónde viene mi familia?’ ha generado que el productor no sea absolutamente libre en su formulación (Ciapuscio, 1994, comentando el modelo de Heinemann y

⁹⁸ Estos hallazgos coinciden totalmente con los encontrados por Castedo (2003).

Viehweger) y por tanto, su producción proporciona una respuesta ante una demanda de relato; y por el otro, que los epígrafes referidos al „nombre’ condiciona al autor a explicar lo que ya está descripto por el nombre, puesto que el nombre propio constituye una descripción en sí misma (Pimentel, 1992). Sobre este modo de organizar textos explicativos cuando se trata de información referida al nombre, remarcamos que algunos niños explicitan el significado de su nombre a modo de dar respuesta a una demanda de clarificación sobre un término o referente (¿qué quiere decir?), o también, otros explican los motivos, modos y/o sujetos que participaron en la elección de su nombre.

Encontramos así que de 24 textos referidos al „nombre’, 14 resultan explicaciones, 6 descripciones y 4 narraciones, y que la totalidad de niños, con independencia del nivel de escritura y grupo de pertenencia a la secuencia (niños que pasaron por sistemáticas situaciones de lectura por parte del maestro y por sí mismos, y situaciones de dictado al docente de mismo tipo de texto al que luego ellos producen por sí mismos para su “página personal” -grupo A’-, y niños que no participaron de las situaciones de interpretación y producción por dictado al maestro mencionadas, sino que directamente escribieron por sí mismos su “página personal” -grupo B’-) realizaron explicaciones en los epígrafes referidos a „lugar de procedencia de la familia’.

Profundizando en el estudio de los textos referidos al „nombre’ por la diversidad de modos de organizar la información respecto a bases temáticas predominantes (14 explicaciones, 6 descripciones y 4 narraciones), y poniendo en relación estos datos con la variable grupo de pertenencia a la secuencia („grupo A’ y „grupo B’), hallamos que de los 14 epígrafes con base temática explicativa, 11 corresponden a los niños que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia didáctica y los 3 restantes al denominado „grupo B’. Contrariamente, de las 6 descripciones, 5 pertenecen al „grupo B’ y la restante al „grupo A’. Estos datos nos permiten pensar que la posibilidad de transitar por situaciones de lectura mediada y por sí mismos, y de dictado al maestro de textos que presentan similar contenido referencial y organización discursiva al que luego los niños producen por sí mismos, incide en la producción de explicaciones en los epígrafes que, al igual que „El barrio’, son iniciados con un título pero que en este caso, el título es el nombre propio del autor de la “página personal”. En otras palabras, **consideramos que tanto la forma de enunciación que encabeza el epígrafe preestablecida por el editor, como la escucha y lectura por sí mismos y la producción mediada de textos de similar estructura y contenido referencial previo a las situaciones de escritura de la “página personal”, incide en los modos de organizar el discurso cuando los niños escriben por sí mismos.**

Del mismo modo que los textos descriptivos, los epígrafes producidos por los niños con base temática explicativa también mantienen la misma estructura textual durante la revisión, es decir, no son modificados durante la situación de revisión respecto al modo de organización del discurso.

Finalmente, sólo cuatro niños produjeron *narraciones*, caracterizados por una sucesión temporal de acciones (en nuestro caso, al menos la sucesividad de dos acciones), y uso del tiempo verbal pretérito imperfecto retrospectivo que hace

referencia a una acción anterior al momento en que se narra. Las cuatro producciones corresponden, mayormente, a niños con nivel de escritura en transición (tres parejas) y alfabética (una pareja). Este modo en que los niños organizan la información durante la textualización también se mantiene durante la revisión.

Tal como mencionamos en las conclusiones anteriores y en el capítulo 2 (apartado 3.4. „Tipo de textos y variables de estudio’), nuestros datos nos permiten corroborar que el *material de escritura* parece funcionar como variable de la situación didáctica promoviendo escrituras de diferentes características⁹⁹. Es decir, el material que se proporciona a los niños para la producción de su propio testimonio, en términos de contenido referencial y fórmula de iniciación de cada epígrafe que conforman la “página personal”, cobra relevancia desde el punto de vista didáctico, de manera que condiciona los modos de organizar el discurso.

Asimismo, la posibilidad de *transitar por situaciones didácticas* de lectura por parte del maestro y por sí mismos, y de dictado al maestro de textos de similares características y contenido referencial al que luego los niños tienen que producir por sí mismos, también incide en la producción de escrituras de diferentes características. Este dato se fundamenta en que los niños que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia son quienes produjeron descripciones y el mayor número de explicaciones respecto a los niños del „grupo B’. Subrayamos entonces la potencialidad de las situaciones didácticas por las que tuvieron oportunidad de transitar los niños respecto a sus posibilidades en los modos de organizar la información referida en los epígrafes cuando se trata de escrituras por sí mismos.

De este modo, hasta aquí señalamos que **tanto la lectura y escritura mediada** (por dictado al docente) **como el material de escritura** son importantes desde el punto de vista didáctico, puesto que **funcionan como variables de la situación de escritura por sí mismos promoviendo diferentes modos de organizar el discurso**.

Contrariamente, el análisis de los datos en relación a los tipos de textos que producen los niños cuando escriben epígrafes y las *variaciones en las situaciones de revisión*, muestran que los niños no hacen modificaciones en la organización discursiva cuando se sitúan como revisores. Precisamente, podemos decir que la revisión en estas edades no afecta la estructura del texto, puesto que no hemos hallado ningún caso en que los niños cambien el modo en que organizaron el discurso en la primera versión durante la revisión de la misma¹⁰⁰.

Asimismo, las observaciones anteriores en relación a los tipos de textos producidos y las conceptualizaciones infantiles sobre el sistema de escritura, nos permiten confirmar que el *nivel de escritura* no parece incidir en los modos en que los niños organizan el discurso, puesto que casi la totalidad de ellos, independientemente

⁹⁹ Del mismo modo, Castedo (2003) encuentra que la enunciación más o menos compleja del tiempo también se ve favorecida por el tipo de material presentado en la imagen.

¹⁰⁰ Estos datos nos permiten revalidar trabajos anteriores sobre revisión de textos que demuestran que cuando los niños se posicionan en situación de revisión no trabajan en la organización discursiva, sino que se ocupan mayormente en alterar la posición del enunciador y la puntuación (Castedo, 2003).

del nivel de escritura, produjeron mayormente descripciones, seguido de explicaciones.

Los efectos de la revisión en la marcación de los textos

Respecto a la situación de revisión, en nuestro estudio partimos de la convicción que revisar un texto reviste una práctica cultural heterogénea y compleja, y que colocarse en la posición de revisor del propio texto contribuye a desinvolucrarse del mismo, posibilitado tanto por la necesidad de ubicarse al mismo tiempo en los roles de escritor y lector como por el intervalo de tiempo (corto o largo) que separa la escritura de su reescritura (Gresillon y Lebrave, 1987).

En el análisis de nuestro corpus advertimos que más allá de la mayor o menor adecuación de las marcas de puntuación que usan los niños en sus textos, su empleo se incrementa en la situación de revisión. Es decir, **la posición que ubica el escritor respecto al texto incide en el empleo de marcas de puntuación, puesto que los textos muestran que la puntuación es introducida por el escritor durante la posición de revisor, y que las producciones iniciales contienen escasas marcas gráficas de puntuación respecto a las versiones finales**: 115 signos de puntuación en versiones iniciales y 231 en versiones finales (en el apartado 4 del capítulo 2 presentamos un análisis cuantitativo y su correspondiente interpretación de los usos de la puntuación por parte de los niños).

En relación a las transformaciones en los enunciados que los niños efectúan, (análisis presentado en el capítulo 3) también advertimos diferencias entre versiones de escritura (versión inicial y versión final) y tipos de cambios, esto es, cambios de puntuación (CP) y cambios de no puntuación (CnoP) (en el apartado 1 del capítulo 3 los describimos minuciosamente). Durante la versión inicial, la mayoría de los cambios que los niños realizan están vinculados a lenguaje escrito y sistema de escritura, es decir, a los denominados cambios de no puntuación. En la versión final, si bien todos los niños realizan los dos tipos de cambios (CP y CnoP) es notable el aumento en los CP, puesto que hallamos 50 CP en VI y 203 CP en VF. En otras palabras, pareciera que mientras que en la VI los niños hacen mayormente transformaciones en los enunciados vinculados a los denominados CnoP, **en situación de revisión atienden más a aspectos vinculados a la puntuación del texto, pero sin desatender la revisión de aspectos de no puntuación**. De esta manera, sostenemos que, dado el aumento en la marcación de los textos con puntuación plena en las versiones finales, está claro que **para los niños la puntuación es “algo” que hay que atender durante la revisión, es “algo” de que ocuparse y modificar en el escrito cuando se está en posición de evaluar la legibilidad del mismo**. Estos datos nos permiten confirmar estudios precedentes: los niños atienden más a la puntuación en situación de revisión que de producción (Castedo, 2003).

Ahora bien, a partir del estudio de los datos, hallamos que esta atención a la puntuación resulta diferente según el nivel de escritura de los niños, aspecto que a continuación desarrollamos.

Marcación de los textos en relación al nivel de escritura

El análisis de los textos infantiles que componen nuestro corpus nos permite confirmar investigaciones anteriores respecto a las posibilidades de los niños de emplear puntuación plena en sus escritos en relación a sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996). El estudio de los datos discriminados según nivel de escritura (nivel avanzado, alfabético y en transición) muestra que más de la mitad de los textos que en versión final presentan marcas de puntuación (84 textos) corresponden a niños que han adquirido la base alfabética del sistema de escritura, precisamente, un 41,66% de los textos con puntuación corresponden a las parejas de niños que integran el grupo denominado nivel de escritura avanzado, un 42,23% a los niños del grupo nivel alfabético, y el 13,09% restante a los niños con escrituras en transición (este análisis lo hemos presentado de manera detallada en el capítulo 2).

Asimismo, advertimos diferencias respecto a cantidad y variedad de marcas de puntuación empleadas por los niños en relación al nivel de conceptualización de escritura: **los niños de nivel de escritura alfabético y, principalmente, los de nivel avanzado realizan mayor número y diversidad de marcas de puntuación, a diferencia de los niños de nivel de escritura en transición que emplean menor cantidad y variedad de signos de puntuación en sus producciones, casi con exclusividad el uso de punto final.** En otras palabras, los niños que efectúan mayores cambios en sus producciones en relación a marcar sus intenciones en el texto para que el lector interprete son los que ya adquirieron la base alfabética del sistema de escritura.

Tal como mencionamos, estos datos nos permiten revalidar hallazgos precedentes: las conceptualizaciones de los niños respecto al sistema de escritura se relacionan con el uso de marcas de puntuación, y la tendencia a usar puntuación interna se incrementa con el nivel de escritura de los niños (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996). Además, destacamos que nuestros datos también pueden relacionarse, en algún punto, con hallazgos precedentes vinculados a las tesis de que los niños de mayor trayectoria escolar puntúan más sus textos (Dávalos, 2008; Möller, 2010) al subrayar que “la introducción de puntuación en un texto propio pareciera consistir en un recurso avanzado empleado por niños con mayor trayectoria escolar” (Dávalos, 2008:81). Asimismo, pueden vincularse con la aseveración de que los textos producidos por los niños que presentan gran cantidad y variedad de marcas de puntuación en su interior son aquellos que cuentan con mayor escolarización y mayor interacción con la lengua escrita” (Cárdenas, 2008:373). Decimos vinculación en un punto con estas últimas tres investigaciones referidas a la relación entre trayectoria escolar y uso de la puntuación (Dávalos, 2008; Möller, 2010) o trayectoria escolar y contacto con la lengua escritura y empleo de marcas de puntuación (Cárdenas, 2008) porque consideramos que las conceptualizaciones de los niños respecto al sistema de escritura no necesariamente se vinculan con la variable edad cronológica y año escolar, y por ello la variable considerada en nuestro estudio es nivel de escritura. Nos resta aún presentar la relación en el empleo de marcas de puntuación con las posibilidades de contacto e interacción con la escritura, en nuestro

caso con textos informativos y testimonios de niños de diversas partes del mundo previos a la producción por sí mismos de su “página personal” (este punto lo desarrollamos en el siguiente apartado, „Las relaciones entre las situaciones didácticas por las que transitan los niños y el empleo de marcas de puntuación”).

A estos datos que hemos presentado en relación a la cantidad y variedad de marcas de puntuación empleadas por los niños según sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, agregamos que en la mayoría de las parejas de niños de nivel de escritura avanzada, el uso de marcas de puntuación es sugerido por iniciativa propia; mientras que en algunas parejas de niños de nivel de escritura alfabética y en transición, generalmente, los signos de puntuación son introducidos a partir de la intervención del entrevistador. Esto nos permite, por un lado, reafirmar que **la tendencia de emplear puntuación en los textos se incrementa con el nivel de escritura de los niños** y, por el otro y de manera complementaria, corroborar **que los niños que puntúan sus textos en su interior manifiestan una búsqueda activa de formas de organizar el discurso que va más allá de las palabras empleadas**, una búsqueda donde comienzan a entender que la puntuación cumple un rol fundamental para organizar un texto (Castedo, 2003).

Asimismo, tal como señalamos en el capítulo 3, apartado 2.2 „Cambios de puntuación”, destacamos que **los niños de escritura avanzada y alfabética son quienes realizan mayor cantidad de cambios de puntuación plena (CP plena) también en las versiones iniciales**, es decir, durante la textualización (32 CP plena en niños de escritura avanzada y 18 CP plena en niños de escritura alfabética); **a diferencia de las parejas de niños de nivel de escritura en transición que agregan puntuación sólo durante la situación de revisión**. Esto nos permite establecer relaciones con estudios previos vinculados a la marcación de los textos en niños de edades diferentes (Castedo, 2003). Nuevamente remarcamos que si bien sabemos que el proceso de construcción de la representación escrita del lenguaje en los niños no presenta una relación lineal con la edad cronológica, relacionamos nuestros datos con los de Castedo (2003) por los momentos respecto al proceso de producción en que los niños introducen puntuación en sus escritos. En otras palabras, Castedo señala que para muchos niños pequeños (7 años de edad) el sistema de puntuación se agrega al texto ya producido, mientras que para los más grandes (niños de 9 años) la puntuación no se “agrega después”, sino que se puntúa al mismo tiempo que se elabora el texto, y la misma es susceptible de modificaciones cuando se revisa. En el mismo sentido, en nuestro caso, los niños de nivel de escritura en transición puntúan sus textos una vez que ya han puesto en papel las palabras que han de ser dichas, es decir “agregan puntuación después” que el texto ya ha sido producido, a diferencia de los niños de nivel de escritura alfabético y, mayormente, de nivel avanzado que puntúan “mientras” textualizan y revisan su producción.

Además, el análisis de los datos nos permite confirmar otras características advertidas por Ferreiro y cols. (1996); Luquez y Ferreiro (2003); Castedo (2003); Cárdenas (2008), Dávalos (2008) y Möller (2010). **El uso de la puntuación y los lugares donde los niños deciden marcar fronteras en el texto no es azaroso**. En

relación a ello Dávalos (2008) señala que “cada una de las unidades delimitadas por los niños con marcas de puntuación tiene valor comunicativo en el cual se aborda algún aspecto temático” (2008, p.62), y de la misma manera, Cárdenas (2008) explicita en relación al empleo de la coma, puesto que la misma “...no aparece cuando se sostiene un mismo tema a lo largo de varios enunciados, sino cuando hay un cambio de tema” (2008, p. 247). Al respecto, Castedo (2003) señala que para los niños las comas y, especialmente, los puntos sirven para separar, para no mezclar temas o tópicos cuando no se sigue “hablando de lo mismo”. En nuestro estudio **hallamos que los niños, principalmente los de nivel de escritura avanzado y alfabético, deciden marcar fronteras en el texto con algún signo de puntuación cuando consideran que hay un cambio de tópico, pero jamás introducen puntuación que “rompa” una unidad sintáctica mínima.** Ahora bien, éste uso de la puntuación es uno de los numerosos lugares en que los niños deciden delimitar sus textos con marcas plenas, **otros espacios, y principalmente donde se concentra la mayor cantidad de marcas de puntuación (especialmente la coma) son los micro-espacios textuales como la lista de elementos de mismo campo semántico** (Ferreiro, 1996; Möller 2010). **Los niños también emplean puntuación para marcar un cambio de posición del enunciador o de sujeto gramatical,** principalmente cuando los enunciados textuales son iniciados con sujeto explícito (dato coincidente con estudios de Dávalos, 2008); **así como también para aislar o remarcar un nombre propio. Además, los niños emplean puntuación cuando el texto presenta un problema de regulación de la información, cuando se cita el discurso directo de un enunciador que asume la primera persona o cuando una proposición especifica información de la precedente.**

Como mencionamos, investigaciones precedentes dan cuenta que la puntuación es introducida por el escritor durante la posición de revisor (Castedo, 2003), dato en relación con la evolución histórica de la escritura en que los signos de puntuación eran introducidos con posterioridad al acto de textualización. Al respecto recuperamos lo explicitado en el capítulo 1 (apartado 2) y citamos palabras de Zamudio Mesa (2004): “...en la Antigüedad la puntuación nunca se produjo durante el acto de escribir. Los autores no puntuaban sus textos como sucede en la actualidad, sino que estos eran arreglados posteriormente por sus lectores...” (2004, p.206). Destacamos que en nuestro caso se trata del mismo niño que se coloca en posición de revisor y asume el rol de lector. Asimismo, señalamos que si bien por un lado, “...instalar una práctica de revisión de textos es beneficioso para todos los niños, (puesto que) todos pueden modificar sus textos en el sentido de ir avanzando en la construcción del sistema de puntuación” (Castedo,2003:264), y que por el otro, como ya lo hemos mencionado, la variable nivel de escritura parece ser la de mayor incidencia en el empleo o no de marcas de puntuación en los textos infantiles, advertimos que aún los niños más alejados a la convencionalidad del sistema de escritura (nivel de escritura en transición) son sumamente activos en el problema de puntuar sus escritos, principalmente cuando a la variable nivel de escritura y posición de revisor se añade la posibilidad de transitar por situaciones didácticas de lectura y escritura mediada y de reflexión acerca del uso y función de marcas de puntuación con pares y el maestro. Seguido presentamos los datos hallados en relación a la

posibilidad de transitar por situaciones de enseñanza y el empleo de marcas de puntuación.

Las relaciones entre las situaciones didácticas por las que transitan los niños y el empleo de marcas de puntuación

Profundizando el estudio en el uso de marcas de puntuación por parte de los niños y las situaciones didácticas por las que tuvieron posibilidad de transitar, advertimos diferencias respecto a la cantidad de marcas empleadas y principalmente a la variedad de las mismas.

En relación al **grupo de pertenencia a la secuencia**, esto es, niños del denominado „grupo A’ y niños del „grupo B’, advertimos que los textos correspondientes a los primeros („grupo A’) son los que presentan mayor cantidad de marcas de puntuación que los niños que sólo escribieron su propio testimonio, es decir, los que pertenecen al „grupo B’: de 82 textos versiones finales producidos por las parejas de niños del „grupo A’, 59 presentan puntuación, representando un 71,95%; y de un total de 54 textos del „grupo B’, 25 presentan marcas de puntuación, constituyendo un 46,29%. Asimismo, comparando la cantidad de marcas de puntuación usadas por ambos grupos de niños en las versiones iniciales y las diferencias respecto a las versiones finales, hallamos que en situación de revisión, los niños que pertenecen al „grupo A’ introducen mayor número de marcas de puntuación en sus producciones (un 24,43% más) que los niños del „grupo B’ (sólo un 3,81% de aumento de signos de puntuación). En relación a las transformaciones en los textos, hallamos que los niños del „grupo A’ efectúan mayor cantidad de cambios de puntuación (CP) que los niños del „grupo B’ quienes efectúan mayor número de CnoP, esto es, de modificaciones en el plano léxico.

A partir de estos datos (los mismos se presentan detalladamente en el apartado 4 del capítulo 2 y en el apartado 2.2 del capítulo 3), podemos decir que **transitar por situaciones didácticas de lectura por parte del maestro y por sí mismos de testimonios y textos informativos sobre niños de diversas partes del mundo, con intervenciones docentes vinculadas al empleo de marcas de puntuación por parte del autor para dar indicaciones al lector acerca de la interpretación del texto, y por situaciones de escritura de dictado al docente de textos informativos de iguales características que el que producen los niños (“página personal”), incide en la producción por sí mismos del texto y en el uso de puntuación, en tanto empleo de marcas de puntuación plena como las transformaciones en los textos vinculadas a la puntuación, esto es, agregados, eliminaciones o sustituciones de signos de puntuación**. Estos datos se vinculan con las relaciones entre la marcación de los textos y las posibilidades de contacto e interacción con la escritura que presenta Cárdenas (2008), quien afirma: “...la presencia de marca gráfica en un texto implica que el escritor está orientando la comunicación con recursos específicos de la escritura. Sin embargo, es posible que los niños con escaso contacto con lengua escrita, no utilicen recursos gráficos, sino verbales” (2008, p.227).

Reiteramos que aquí estamos poniendo en relación la posibilidad o no de haber transitado por situaciones de lectura y escritura mediada de textos informativos y testimonios de iguales características a los textos que luego los niños producen por sí mismos. Excluimos de este estudio las restantes prácticas de lectura y escritura que ejercen los niños por fuera de la secuencia didáctica, puesto que no hemos indagado en las mismas.

En relación a las **variaciones de las situaciones de revisión** (revisión diferida -VRD-, corrección colectiva -VCC- y corrección entre pares -VCP-) y sus efectos en la marcación de los textos con signos de puntuación, nuestros datos revelan que existen efectos distintos según sea la variación de las situaciones de revisión por la que transitaron los niños.

Remarcamos que la puntuación y la posición del enunciador en tanto y cuando la misma requería del uso de marcas de puntuación, fueron los contenidos que se trabajaron intencionalmente en la VCC, y de manera indirecta en la VCP, puesto que los textos producidos ad hoc que se propusieron corregir a los niños presentaban problemas relativos a ambos contenidos.

Respecto a la *cantidad de marcas de puntuación* empleadas por los niños en versiones finales, hallamos que de las tres situaciones de revisión implementadas, la de corrección colectiva (VCC) y corrección entre pares (VCP) presentan mayor relación con la introducción de marcas de puntuación en situación de revisión que la situación de revisión diferida (VRD)

En lo vinculado a *cambios efectuados en los textos*, esto es, cambios de puntuación (CP) y cambios de no puntuación (CnoP), quienes hacen más cambios en general (cambios de no puntuación) y también los vinculados a puntuación, son los niños que transitaron por la variación de revisión corrección entre pares (VCP), seguidos por los de la variación corrección colectiva (VCC). Contrariamente, los niños que transitaron la VRD efectúan mayor cantidad de CnoP por sobre los CP (el detalle de la cantidad de cambios efectuados según variación de las situaciones de revisión lo presentamos en el capítulo 3, apartado 2.2, subtítulo „Cambios de puntuación según variaciones de las situaciones de revisión”).

En otras palabras, **nuestros datos revelan que los niños que tuvieron posibilidad de discutir entre pares, o entre pares y el maestro, acerca del uso y función de marcas de puntuación, por haber transitado por la variación de situación de revisión de corrección entre pares (VCP) o de corrección colectiva (VCC), son quienes efectuaron mayores cambios en sus textos vinculados al empleo de marcas de puntuación.**

Recuperando lo explicitado en relación a los efectos de la revisión en la marcación de los textos y las posibilidades de emplear puntuación en relación al nivel de escritura de los niños, resaltamos:

- la sola posición de revisor incide en la introducción de marcas de puntuación en los textos y la realización de cambios en puntuación;

- los niños cuyo nivel de escritura es avanzado o alfabético son quienes puntúan más sus textos, y no sólo introducen puntuación durante la situación de revisión, sino también durante la textualización;
- los niños que transitaban por la variación corrección entre pares o corrección colectiva y además, los niños que formaron parte del „grupo A’ de pertenencia a la secuencia, son quienes puntúan más sus producciones y efectúan mayores cambios de puntuación en su textos.

Marcada ya la diferencia entre ambas situaciones de corrección de textos ajenos (VCC y VCP) y la variación de revisión diferida (VRD), resta subrayar la discrepancia que hallamos entre las dos situaciones de corrección, esto es, la variación de revisión corrección colectiva (VCC) y la variación de revisión corrección entre pares (VCP). Remarcamos que **el haber participado en situaciones de intercambio entre pares con intervención del maestro, focalizada en la verbalización de tipos y funciones de marcas de puntuación, esto es la VCC, incide en el empleo de las mismas respecto a cantidad y, especialmente a variedad.** De esta manera, la principal diferencia entre ambas variaciones de corrección se caracteriza por la diversidad de marcas y tipos de cambios de puntuación realizados por los niños. Precisamente, los niños que transitaban por la variación de revisión corrección colectiva son quienes emplean la totalidad de marcas de puntuación que hallamos en nuestro corpus, esto es, además del empleo de comas, punto final, punto y seguido y comillas que son usados por todos los niños sin discriminar en las variaciones de revisión, los niños de la variación corrección colectiva emplean los dos puntos (cuya función resulta próxima a las formas convencionales) y son los únicos que efectúan sustituciones tipográficas, que tal como desarrollamos en el apartado 3.1.4 del capítulo 3, resulta una marca del autor de indicación al lector discutida en clase de corrección colectiva.

Además, destacamos que **los niños de nivel de escritura en transición que transitaban por la variación corrección colectiva (VCC) son los únicos que introducen marcas de puntuación no sólo en las fronteras del texto sino también en el interior del mismo**, precisamente, empleando el punto y seguido. Este dato nos permite pensar que la potencialidad de la situación didáctica de corrección colectiva de textos ajenos podría anular la variable nivel del escritura cuando se trata de puntuar textos en situación de revisión.

De esta manera, el examen de los textos que conforman nuestro corpus y de las observaciones de registro de clase y de entrevista, nos permiten sostener que pareciera que **no resulta ser sólo el nivel del escritura el que favorece la puntuación en los textos, así como tampoco sólo la trayectoria escolar de los niños en términos de años de escolaridad en relación a edad cronológica, sino la combinación entre la posibilidad de ubicarse en rol de revisor del propio texto; de participar en situaciones didácticas de escucha, lectura por sí mismos y dictado al maestro de mismo tipo de texto y contenido referencial al que luego se escribe, y de intercambiar entre pares y maestro en situaciones de corrección de textos ajenos previos a la revisión del propio escrito lo que favorece la marcación plena de los textos por parte de los niños.** En otra palabras: los textos que presentaron mayor cantidad y variedad de marcas de puntuación son aquellos que

corresponden a las parejas de niños que, no sólo se les brindó la posibilidad de revisar sus propios textos, sino también de participar de situaciones didácticas con intervenciones del maestro dirigidas a los tipos de recursos empleados por el autor a fin de preservar la integridad interpretativa del texto, y de discutir y reflexionar entre pares y el docente sobre los usos y funciones de la puntuación en el marco de situaciones de corrección de textos ajenos.

Las relaciones entre posibilidad de introducir marcas de puntuación y las posibilidades de verbalizar las razones de esas decisiones en el uso

Como ya indicamos, los niños que mayormente puntúan sus textos lo hacen en situación de revisión, que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia didáctica y que transitaban por las variaciones de corrección de textos ajenos. Asimismo, señalamos que los niños que pasaron por la variación de corrección colectiva (VCC) se destacan en la diversidad de marcas de puntuación empleadas. También mencionamos que los niños que ya adquirieron la base alfabética del sistema de escritura son quienes puntúan más sus escritos, especialmente los niños de nivel de escritura avanzado que emplean mayor cantidad de marcas de puntuación al interior de sus escritos, esto es, puntuación plena interna.

En este apartado presentamos los hallazgos principales vinculados a los tipos de signos de puntuación empleados por los niños y las relaciones entre el empleo de los mismos y las posibilidades de verbalizar esas decisiones de uso.

En principio subrayamos que no todos los niños que emplean marcas plenas de puntuación o deciden efectuar cambios de este tipo, esto es, agregar, eliminar o sustituir puntuación, explicitan argumentos al respecto. Sucede que hay niños que colocan puntuación en sus escritos sin verbalizar los motivos, a excepción, en algunos casos, que la entrevistadora indague sobre ello, es decir, solicite fundamentos acerca de las decisiones de uso de las marcas de puntuación.

A continuación presentamos los tipos de agregados de puntuación, seguido por la sustituciones y luego las eliminaciones, así como los argumentos que los niños verbalizan en relación a estos cambios efectuados. El orden de presentación responde al número de tipos de cambios en orden decreciente según las ocurrencias halladas en nuestro corpus.

Con respecto a las transformaciones de los enunciados de **agregados**, remarcamos no sólo que todos los niños, sin discriminar en nivel de escritura, efectúan este tipo de cambios, sino también que los niños de nivel de escritura en transición efectúan agregados de puntuación en situación de revisión casi con exclusividad, y no así el resto de los tipos de cambios. En otras palabras, mientras que los niños de nivel de escritura avanzado y alfabético efectúan transformaciones en los textos del tipo sustituciones, agregados y eliminaciones de puntuación, **los niños con escrituras en transición sólo realizan agregados.**

Seguido remarcamos los principales hallazgos de agregados de puntuación según tipo de marca en relación a los motivos y verbalizaciones de los niños respecto a las decisiones de uso.

Cuando los niños deciden agregar *comillas* en sus producciones, (fundamentalmente los niños de nivel de escritura avanzado y alfabético que cursan el 3° año de escolaridad, y mayormente, aquellos que pertenecen al „grupo A’ de la secuencia didáctica), los motivos se fundamentan desde la posición del enunciador considerando marcas de primera persona en el texto, como adjetivos posesivos. En todos los casos en que los niños emplean comillas lo hacen para citar el discurso directo de un enunciador que asume la primera persona y sus argumentos dan cuenta de ello. Por ejemplo:

“Magalí: porque dice ‘mi mamá’ (enfaticado ‘mi’)”.

“Daniel: si, ves que dice mi barrio (enfaticando ‘mi’)”.

“Gisela: porque (lee) *¿de dónde viene mi familia?* Mi familia (enfaticando ‘mi’)”.

Destacamos que estas funciones que los niños le asignan a las comillas y que explicitan al momento de agregarlas en sus escritos, no condice con investigaciones previas (Möller, 2010) en donde alumnos de 2° y 4° grado se refieren a la comillas en las coplas e historietas con una función expresiva explicando „que causan como fuerza para decirlo’; o para marcar palabras „raras’, o para cuando „es algo muy interesado’ o es un título. Es decir, Möller señala que los niños, en este caso le otorgan a las comillas la función de destacar palabras y, algunos de ellos no advierten que en la noticia (otro género textual que la autora trabaja en su estudio) las comillas marcan el discurso directo. De esta manera, Möller concluye que la mayoría de los niños atribuye a la comillas la función de puesta en relieve y que en las verbalizaciones infantiles el empleo de las comillas para distinguir el discurso directo aparece siempre vinculado a algún valor agregado como „aclarar lo que declara’, „lo que dice es importante’, o „lo que podría enmarcar son dichos, cosas que mucha gente dice’ (Möller, 2010:246-250). Consideramos que la diferencia en las funciones que los niños adjudican al mismo tipo de signo (las comillas) podría deberse a la discrepancia de tipos de textos en los que estas marcas gráficas son empleadas. En otras palabras, las funciones que los niños le otorgan a las comillas se vinculan, al igual en el caso de los adultos, al tipo de texto en que es empleada, lugar textual que ocupa y los propósitos que se persiguen.

Respecto al agregado de *punto final*, los niños no necesariamente verbalizan las razones de esas decisiones en el uso, a excepción que sea por pedido de la entrevistadora, por ejemplo:

“Nazareno: ¡ah! un punto acá, termina (coloca punto final)”.

“Leandro: porque siempre termina con un punto”.

Tal como ya señalamos, este signo de puntuación es empleado por niños sin discriminar en nivel de escritura, grupo de pertenencia a la secuencia didáctica ni variación de las situaciones de revisión.

El agregado de *coma* es efectuado, mayormente, en situación de revisión y sólo por niños de 3° año de escolaridad, principalmente por niños de nivel de escritura alfabético, seguido por los de nivel avanzado, y que pertenecen al „grupo A’, sea cualquiera la variación de revisión por la que transitaron; o sólo por niños del „grupo B’ pero que transitaron por la VCC. Respecto al empleo de la coma los niños justifican su uso para marcar un cambio de tópico en el texto, por ejemplo:

“Omar: porque ahí termina de donde nació en un hospital y acá de lo que pesa”.

“Paula: porque acá está hablando de mis padres de donde vinieron (...) y después, acá está hablando de mi papás”.

Recuperamos aquí los estudios de Cárdenas (2008) quien también sostiene que los niños emplean coma cuando hay un cambio de tema (2008, p.247). Contrariamente a esta función, una pareja de niñas de nivel avanzado que pertenece al „grupo B’ de la secuencia didáctica y que transitó por la VCP, le adjudican a la coma la función de dirigir más eficientemente la lectura.

“Jaqueline: ahí cuando está la coma tenés que respirar aire y después seguir leyendo” (...) porque si seguís, lees todo seguido y te quedás sin aire”.

Recuperando sus argumentos, para ellas la coma cumple la función de detener la lectura a fin de que el lector pueda realizar una pausa y respirar, para luego contener la respiración hasta la siguiente marca de puntuación. Si bien este caso resulta excepcional, consideramos importante destacarlo, puesto que las niñas le otorgan a la puntuación una de las funciones que a lo largo de la historia se le ha adjudicado, pero que actualmente no resulta la función principal del sistema de puntuación (sobre este aspecto nos detuvimos en el desarrollo del apartado 2.1 y síntesis del apartado 2.2. del capítulo 1).

En relación a agregados de *punto y seguido*, los niños también justifican su uso, principalmente, para separar tópicos diferentes en el texto, por ejemplo:

“Gisela: si vos lo lees dice (lee) *el barrio el dique me gusta*, todo muy mezclado”.

“Magalí: seño, para mi acá va un punto (señalando después de GUTIERRES -’Gutiérrez’-) porque acá está hablando donde nació y acá cuánto pesé, cuánto pesó”.

Destacamos que esta marca de puntuación es usada, principalmente, por los niños de escrituras avanzadas y que transitaron la variación corrección colectiva (VCC), seguido por aquellos que pasaron por la variación de corrección entre pares (VCP). Asimismo, en relación a lo desarrollado en el apartado anterior del presente capítulo („Las relaciones entre las situaciones didácticas por las que transitan los niños y el empleo de marcas de puntuación’), resaltamos que niños de nivel de escritura en transición que forman parte del „grupo A’ y transitaron por la VCC también emplean punto y seguido, y justifican su uso desde la conformación de una idea:

“Sebastián: ahí, ¿dijiste algo? (tapa toda la escritura dejando a la vista OYO I CHIO -pollo y chorizo-)”.

Finalmente, respecto a agregados de puntuación, sólo los niños de nivel de escritura avanzado emplean los *dos puntos* en sus textos. Tal como señalamos en el apartado anterior (‘Las relaciones entre las situaciones didácticas por las que transitan los niños y el empleo de marcas de puntuación’) y en el punto 3.2.5 del capítulo 3, se trata de dos parejas, una que transitó la VCC y otra la VRD, y que emplean los dos puntos con funciones diferentes. La pareja de la VCC los emplea, en una ocasión, como una marca que advierte que lo que sigue es una proposición que especifica a la anterior porque “lo que sigue es lo que significa”, y en otro momento, para separar, organizar el texto y economizar léxico.

“Magalí: con una rayita así (y hace con su dedo como un guión) o con una coma porque acá está todo junto y parece que dice (lee rápido) *hermanos Felipe* y después viene separado. Yo pondría dos puntos”.

De manera contraria a ambas funciones que las niñas explicitan en relación al empleo de los dos puntos, la pareja que transitó la VRD no logra explicitar la función que le asignan a esta marca de puntuación, además que, en un principio, el aspecto gráfico de la misma no resulta convencional o socialmente compartido.

En relación a las **sustituciones**, subrayamos que los niños de nivel de escritura avanzado son quienes realizan mayormente este tipo de cambios. Asimismo, las parejas de niños que transitaron por la variación corrección entre pares (VCP) efectúan mayor cantidad de sustituciones, a diferencia de los niños que pasaron por la variación de corrección colectiva (VCC) que se destacan en la diversidad de sustituciones que realizan.

Si bien los niños se ocupan mayormente de efectuar sustituciones léxicas, tal como lo hemos comentado en el apartado 3.1 del capítulo 3, aquí nos detendremos a presentar los principales hallazgos vinculados a las sustituciones que involucran marcas de puntuación y a las verbalizaciones que los niños explicitan respecto a las decisiones que motivan este tipo de cambio.

Cuando los niños realizan en sus textos *sustituciones léxicas por puntuación* (SLxP), (principalmente, los niños de nivel de escritura avanzada, del ‘grupo A’ de pertenencia a la secuencia, de 3° año escolar y que transitaron la VCC), en su mayoría se trata de la supresión de una conjunción y añadidura, en el mismo espacio textual, de una coma o un punto y seguido. Ellos justifican este cambio porque en el texto se sucede un cambio de tópico. Veamos las justificaciones de dos parejas de niños:

“Paula: sí, pero acá yo pondría en vez de la ‘y’ una coma (...) porque acá está hablando de mis papás y después ahí está hablando de mis hermanos así que una coma (tacha la ‘y’ y agrega coma)”.

“Gisela: ah, acá el punto, (señala entre ‘día’ y ‘pesé’), “...acá hablo de pesar y acá de que tardé mucho”.

Remarcamos que en los niños cuyo nivel de escritura es alfabético y, en menor medida, los niños de nivel en transición pero que cursan el 3° año de escolaridad, este

tipo de cambio es efectuado cuando la entrevistadora advierte la repetición innecesaria de la conjunción (“Entrevistadora: yo veo que ahí hay algo que se repite mucho” // “Entrevistadora: fíjense que hay varias „y’ que se repiten”).

Las *sustituciones de puntuación por léxico* (SPxL) son realizadas, casi en su mayoría, por niños de nivel de escritura avanzado y que transitaban la VCP y VCC. En la mayor parte en que los niños realizan este tipo de cambio, advertimos que la intervención de la entrevistadora que se ubica en el rol de lector que evalúa la inteligibilidad del texto favorece la concreción del cambio. Los motivos por los cuales los niños realizan este tipo de cambio es, en algunos casos, porque en listas de elementos de mismo campo semántico (por ejemplo nombres propios), al eliminar un elemento, por ejemplo el último, la coma que separaba los elementos inmediatamente anteriores es sustituida por una conjunción a modo de coordinar los dos últimos elementos; en otros casos para unir dos propiedades de un objeto.

Respecto a las *sustituciones de puntuación por puntuación* (SPxP), la mayor parte consiste en reemplazar un punto por una coma cuando se listan elementos de mismo campo semántico. Si bien las ocurrencias de este tipo de sustitución resultan escasas, la mayoría presenta esta razón en su consecución: revalidar la separación de elementos de mismo campo semántico cuando se trata de una lista compuesta por más de dos elementos pero cambiando la marca de puntuación empleada. En este caso, los niños sustituyen un punto y seguido (mayormente empleado en la versión inicial) por una coma en listas de elementos que presentan misma jerarquía, y ello sucede mayormente en los epígrafes referidos a las comidas preferidas. Estos datos nos permiten establecer vinculaciones directas con estudios precedentes que sostienen que los niños emplean los signos de puntuación en espacios privilegiados del texto, para delimitar las enumeraciones (Ferreiro, 1996), y que la coma de lista está resuelta de 3° grado en adelante, confirmando que es un signo y un espacio textual precozmente identificado (Möller, 2010). Destacamos que en el capítulo 2 hemos desarrollado los diferentes usos de la coma que realizan los niños y que no todos sus usos, necesariamente, se ajustan del todo a las formas convencionales. Asimismo, reiteramos que si bien nuestro estudio no se centró en la variable trayectoria escolar sino en nivel de escritura, podemos decir que los niños menos avanzados en la alfabetización del sistema de escritura alternan entre el uso de coma y conjunción „y’ entre los términos de la enumeración, resultando problemática esta relación comas / y; dato que Möller adjudica a los niños que cursan el 2° grado de escolaridad (Möller, 2010).

Las *sustituciones de letra minúscula por letra mayúscula* (SmxM) son realizadas sólo por 2 parejas de niñas de 3° año escolar de nivel de escritura avanzado. En ambos casos se puede hablar de mayúsculas propiamente dichas, sea mayúscula lexical o mayúscula textual (Weisz, 1998). Si bien ambas parejas de niñas no verbalizan las decisiones de su uso, sí podemos advertir que una pareja apela al conocimiento escolar que resulta convencional y socialmente compartido: „después de un punto debe colocarse mayúscula’. Esta afirmación se fundamenta en que antes de sustituir una letra minúscula por una mayúscula, las niñas sustituyen una coma por un punto y seguido.

Finalmente, las *sustituciones tipográficas* (ST) son efectuadas por una sola pareja de niños de nivel de escritura avanzado que transitó la VCC y pertenece al „grupo A’. Tal como mencionamos en el apartado anterior de este capítulo („Las relaciones entre las situaciones didácticas por las que transitan los niños y el empleo de marcas de puntuación’), la sustitución tipográfica más los signos de puntuación que hallamos en nuestro corpus, es lo que nos permite decir que los niños que tuvieron posibilidades de reflexionar acerca de los usos y funciones de la puntuación junto con los pares y el maestro son quienes emplean mayor diversidad de signos de puntuación. En este caso, los niños realizan la sustitución tipográfica para evitar el empleo de comillas que destaquen un nombre, puesto que el mismo signo había sido empleado por los niños para marcar la primera voz del enunciador. Con este cambio ellos recuperan la idea trabajada durante la clase de corrección colectiva (clase CC) de que una misma marca de puntuación puede tener diferentes funciones y que en un mismo texto no es conveniente utilizar el mismo signo con fines distintos.

Por último, las **eliminaciones** son los tipos de cambios con menos ocurrencias en nuestro corpus presentándose, especialmente, en los niños que transitaron las variaciones de corrección entre pares (VCP) y corrección colectiva (VCC) y que ya adquirieron la base alfabética del sistema de escritura, principalmente los niños de escritura avanzada. Los tipos de eliminaciones que prevalecen son de comillas, seguido por punto final, punto y seguido y coma (este análisis lo hemos desarrollado detalladamente en el apartado 3.3. del capítulo 3).

Cuando los niños eliminan *comillas*, principalmente alumnos de 3° año escolar y del „grupo A’ de pertenencia a la secuencia, lo hacen con diferentes motivos: porque su empleo resulta ambiguo al ser usadas con fines diferentes en el mismo texto (destacar un nombre y marcar la primera persona del enunciador); porque deciden ampliar el texto agregando léxico y generando una transformación en el eje sintagmático, en donde los niños eliminan las comillas de cierre colocadas en versión inicial para luego agregarlas o no, al final del texto añadido y porque su uso resulta innecesario una vez que los niños resuelven conservar la posición del enunciador en tercera persona en un texto que presentaba oscilaciones, por ejemplo:

“Melanie: ¡ah! Estas las borro (señalando las comillas)...porque no estoy hablando yo”.

Las eliminaciones de *punto final* son efectuadas por niños de los tres niveles de escritura y variaciones de revisión. Los motivos por los cuales los niños realizan esta eliminación son dos: por añadidura o por supresión de léxico generando una ampliación o reducción en el texto en el eje sintagmático. En todos los casos, los niños no verbalizan las razones de la eliminación de esta marca de puntuación, sino que simplemente ejecutan el cambio.

El *punto y seguido* es eliminado por sólo tres parejas de niños, dos de las cuales son de escritura avanzada. Ellos, en versión inicial, emplean esta marca junto con otras, para separar elementos de mismo campo semántico en textos que conforman

una lista, y deciden eliminarla sin explicitar argumentos. Resulta interesante este tipo de cambio porque si bien los niños advierten que alguna marca de puntuación deben colocar para separar un elemento del otro, el problema a resolver por los niños pareciera ser qué marca, lo mismo que la necesidad de variar los tipos de marcas de puntuación entre comas, punto y seguido y la conjunción.

La *coma* es eliminada, de la misma manera que el punto y seguido, también en textos que se conforman una lista de elementos de mismo campo semántico. Algunos niños (precisamente 3 parejas) colocan comas para separar, en algunos casos, los términos enumerados y en otros, “palabras”, generando en este último caso una separación allí donde semánticamente no debiera realizarse, por ejemplo, „TORTA , FRITAS’. La lectura por parte de los niños, y principalmente intervenciones de la entrevistadora vinculadas al plano semántico favorece en los niños la eliminación de la coma cuando tiene por función separar “palabras” más que los elementos que componen la lista.

Para finalizar, insistimos en que todos los niños, sin discriminar en el nivel de escritura intervienen agregando marcas de puntuación en situación de revisión del texto, no así cuando se trata de sustituciones y eliminaciones, puesto que los niños de nivel de escritura en transición no efectúan este tipo de cambios cuando los mismos involucran marcas de puntuación (no así en el plano léxico). Además, quienes pertenecen al „grupo A’ de la secuencia didáctica, esto es, quienes participaron de situaciones de lectura por parte del maestro y por sí mismos de testimonios y textos informativos sobre diversos niños del mundo con similares características a la que luego ellos producen por sí mismos, y dictaron al maestro su “página personal” previo a la situación de producción del propio testimonio, también puntúan más sus textos y se ocupan de realizar mayor diversidad y tipos de cambios en sus escritos a fin de que el mismo resulte inteligible para el lector. Asimismo, los niños que transitaban por las variaciones de corrección de un texto ajeno entre las situaciones de textualización y de revisión de su propia “página personal”, también emplearon mayor cantidad de marcas de puntuación en sus escritos, destacándose, respecto a la variedad de marcas, los niños que tuvieron posibilidad de transitar por situaciones de reflexión acerca del uso y función de marcas de puntuación junto con los pares y el maestro, esto es, la variación corrección colectiva (VCC). Por último, subrayamos que la posibilidad de introducir marcas de puntuación en los textos no se relaciona directamente con las posibilidades de verbalizar las razones de esas decisiones en el uso, puesto que no todos los niños que emplearon puntuación, aún en los lugares considerados convencionales y socialmente compartidos, pudieron justificar la puntuación que pusieron.

A modo de cierre

Creemos necesario realizar algunas consideraciones acerca de aquello que los resultados aportan a la relación entre investigaciones psicolingüísticas referidas a la adquisición del sistema de puntuación y el campo de la Didáctica de la Lectura y Escritura.

Tal como hemos mencionado en los capítulos anteriores y en las conclusiones, nuestros datos corroboran trabajos previos de corte psicolingüístico respecto al proceso de adquisición del sistema de puntuación en niños pequeños: la puntuación de los textos infantiles es posterior a las escrituras alfabéticas y avanza desde las fronteras externas del texto hacia la delimitación de espacios textuales internos. Esta adquisición tardía desde el punto de vista psicolingüístico es coincidente con su aparición desde el punto de vista histórico.

Estudios anteriores de corte didáctico dan cuenta de los efectos de la revisión respecto al incremento de marcas de puntuación en los textos infantiles y de la importancia de instalar en el ámbito escolar situaciones de revisión de textos, puesto que favorece la construcción del sistema de puntuación en los niños. De misma manera, nuestro estudio corrobora estos hallazgos precedentes.

Situándonos en la enseñanza de la puntuación en contexto escolar, es que avanzamos en los estudios mencionados (precisamente los trabajos de Castedo y Bello, 1999; Castedo y Waingort, 2003, y Castedo, 2003) y aportamos datos que muestran la potencialidad de las situaciones didácticas en el aprendizaje del sistema de puntuación. Precisamente, nuestro estudio muestra **de qué manera las condiciones de producción, los materiales de escritura y la realización de situaciones de corrección de textos ajenos en donde el maestro interviene sobre los usos y funciones de las marcas de puntuación, inciden en los modos en que los niños puntúan los textos**, principalmente al momento de su revisión.

Nuestro trabajo avala un modo diferente de enseñar la puntuación al que la escuela generalmente presenta: como un sistema conforme a reglas que se llevan a la práctica mediante ejercicios y como un conjunto de signos que regulan la respiración del lector y le otorgan entonación al texto (colocar un punto donde “se completa una idea” o respirar y contar hasta uno, dos o tres, según el signo de puntuación usado). En tanto entendemos que la puntuación es un fenómeno específico de lo escrito, puesto que es parte de lo que se escribe y no de lo que se dice, en este estudio corroboramos la potencialidad de situaciones de enseñanza de producción y revisión de textos, en donde se destina tiempo didáctico en la explicitación sobre marcas de puntuación o la realización de actividades entre el proceso de textualización y revisión, y proporcionamos resultados vinculados a los efectos de estas situaciones en relación al aprendizaje de los niños en el uso y función de las marcas de puntuación.

Ante este aparente contraste respecto a los modos de enseñar puntuación en la escuela de nivel primario y la presentada en nuestro estudio, nos parece interesante resaltar cómo se presenta la prescripción sobre la enseñanza en documentos oficiales de Educación Primaria, específicamente, Diseños Curriculares y libros de textos de los

primeros años de escolaridad primaria con el propósito de indagar cómo aparece referida la enseñanza de la puntuación.

La primera lectura que efectuamos fue de los **actuales Diseños Curriculares para la Educación Primaria de la Pcia. de Buenos Aires**, área Prácticas del Lenguaje, primer ciclo¹⁰¹. En este documento se prescriben contenidos a comunicar en el ámbito del aula sobre el sistema de puntuación, especialmente cuando los niños participan de prácticas de escritura con claros propósitos didácticos y comunicativos en donde el docente promueve diferentes situaciones para reflexionar sobre el lenguaje. En este documento se señala que mientras los niños se forman como lectores, hablantes y escribientes, progresivamente van adquiriendo conocimientos lingüísticos, gramaticales y discursivos (así como también ortográficos¹⁰²), y que algunas dudas y planteos aparecen en el aula en boca de los niños, y otros los instala el docente. Asimismo, se destaca la importancia en que el maestro genere en el aula situaciones en donde los niños no sólo tengan oportunidad de detectar los problemas que se pueden presentar en la producción de un escrito sino también la de hablar sobre ellos, compartir las diferentes maneras de solucionarlos, justificar las diferentes alternativas y tomar conciencia de las posibles soluciones para poder reutilizarlas en otras ocasiones (DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje. La Plata, 2007).

Se propone para este ciclo, principalmente durante la revisión de textos, la enseñanza de diferentes signos de puntuación, tales como: los *puntos* (para separar algunos sectores del texto claramente diferenciable) marcando la distinción entre *punto y seguido* y *punto y aparte*; la *coma* (para separar los elementos de una enumeración, enmarcar frases explicativas o dar cuenta de la supresión de un elemento léxico); los *dos puntos* (para introducir una lista de elementos anunciada por un verbo, introducir parlamentos o separar el destinatario de una carta del cuerpo del mensaje); las *comillas* (para enmarcar discurso directo y citas textuales); los *signos de interrogación y admiración* (en parlamentos de diálogos directos y comentarios valorativos que se emplean en el cierre de recomendaciones u otro texto que intente interpelar al lector); los *puntos suspensivos* (para indicar asombro o suspensión de una locución); el *guión o raya* (para señalar los parlamentos), y los *pares de guiones o paréntesis* (para delimitar aclaraciones y también acotaciones en obras teatrales (DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje. La Plata, 2007).

De igual modo, en el Diseño Curricular se explicitan no sólo los contenidos referidos con anterioridad, sino también algunas posibles orientaciones para la enseñanza de la puntuación. La explicitación de las mismas condice con lo que hemos referido en el capítulo 1 respecto a las variadas posibilidades de situaciones didácticas a implementar en el aula y la importancia en la decisión sobre el tipo de situación, puesto que las formas de presentación de los saberes no son neutras sino que

¹⁰¹ DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje. La Plata, Argentina, 2007. Resolución N° 3160-07.

¹⁰² Hemos delimitado con paréntesis los conocimientos ortográficos porque no son objeto de análisis en el presente estudio.

transforman el saber mismo. Seguido, citamos las orientaciones y situaciones de enseñanza propuestas por el Diseño Curricular:

“Desde el inicio de primero, los niños/as participan activamente de la escritura por medio del dictado al docente. Se trata de una situación privilegiada para instalar temas de reflexión sobre el lenguaje. El/la docente relee lo que él mismo escribió al dictado (...) y plantea diversas preguntas (...). Cuando los niños/as escriben por sí mismos, el/la docente relee con ellos o pide que los niños/as releen los textos –o lo que hasta cierto momento han escrito– y plantea estas mismas preguntas o toma las que los niños/as se plantean por sí solos (...). A través de preguntarse permanentemente sobre el lenguaje se intenta que los niños/as empiecen a ejercer ciertas prácticas esenciales de los escritores: releer lo que se va escribiendo –salirse del que escribe y ponerse en el lugar del lector– y revisar para asegurarse de que se cumplen los propósitos comunicativos, que se logra producir los efectos deseados, que se tiene en cuenta el destinatario o advertir cuando no se entiende y buscar las marcas del texto que puedan ayudar a comprenderlo (...). En este ciclo, especialmente durante la revisión de los textos, se hace evidente la necesidad de marcar en los escritos separaciones que permitan que el lector comprenda más fácilmente. De allí que los alumnos/as del ciclo pueden aprender progresivamente a emplear los signos de puntuación”. (DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje. La Plata, 2007: 152 y156).

Destacamos estas orientaciones didácticas porque el análisis de nuestros datos **validan** que las situaciones de revisión favorecen la marcación de los textos, en tanto hemos advertido que en las versiones finales resulta ampliamente superior la marcación de los textos con puntuación plena respecto a las primeras textualizaciones. Agregamos que quienes se ocupan de realizar mayor diversidad y tipos de cambios en sus escritos vinculados al empleo de marcas de puntuación son los niños que transitaban por situaciones de corrección de textos en donde el maestro verbaliza sobre los usos y funciones de marcas (precisamente la situación de corrección colectiva). En otras palabras, nuestros datos validan las situaciones didácticas de revisión de textos que se prescriben en los Diseños Curriculares actuales y muestran la potencialidad de las situaciones didácticas de corrección de textos ajenos con intervenciones del maestro dirigidas al empleo de signos de puntuación previo a la situación de revisión del propio texto.

En el capítulo 1 hemos señalado las intervenciones del docente durante la clase de corrección colectiva, lo mismo que las del entrevistador durante las revisiones en parejas de la “página personal”. En ambas situaciones destacamos que el adulto (maestro/entrevistador) pregunta sobre la necesidad o no de agregar, quitar o cambiar algo en el texto a fin de permitir a los niños “pensar su escrito” y detectar problemas que se pueden presentar durante la producción; favorece el intercambio entre pares para hablar sobre mencionados problemas y compartir las diferentes maneras de solucionarlos; se sitúa en el rol de lector que evalúa la legibilidad del escrito; pregunta a los niños si se entiende lo que se quiso decir; instala dudas y preguntas vinculadas a problemas de marcación de los textos no advertidas por los niños; pide justificaciones sobre las distintas transformaciones realizadas en los escritos (sea de agregados, sustituciones o eliminaciones de marcas de puntuación). En todos los casos el docente

relee el escrito y plantea a los niños la necesidad de marcar en los textos separaciones que permitan que el lector comprenda más fácilmente y por ello, se ubica al mismo tiempo en el doble rol de lector y escritor. Remarcamos que estas intervenciones coinciden con las señaladas en el Diseño Curricular para la Educación Primaria vigente.

Asimismo, subrayamos que nuestros datos revelan que los niños de Primer Ciclo de Educación Primaria emplean diversidad de marcas de puntuación en sus textos, tales como puntos (finales e internos), comas, comillas y dos puntos, principalmente, aquellos que han tenido oportunidades de transitar por situaciones donde el maestro verbaliza sobre estas marcas de puntuación y las convierte en objeto de reflexión. Estos datos condicen con la propuesta curricular actual respecto a la enseñanza de diversas marcas de puntuación a fin de que a lo largo del primer ciclo los niños pasen de escribir sin emplear signos de puntuación a hacerlo en las fronteras del texto y de allí a comenzar a usarlos para segmentar el escrito en su interior de acuerdo con la organización del sentido que se intenta comunicar.

Por el contrario, si examinamos los Diseños Curriculares de la Pcia. de Buenos Aires que preceden a los actuales no hallamos tales coincidencias. Precisamente, nos detuvimos a buscar las referencias sobre la enseñanza de la puntuación en el área Lengua en los **Diseños Curriculares de Primer Ciclo de Educación General Básica del año 1999**¹⁰³. Remarcamos que en estos documentos normativos el objeto de enseñanza es la Lengua en tanto corresponde al sistema gramatical y lexical que construye la frase e intenta homogeneizar la heterogeneidad del lenguaje, así como también reducir la actividad de éste (el lenguaje) al dominio de aquella (la lengua) y de las formas textuales y la competencia comunicativa (Bautier y Bucheton, 1997). De manera concordante, en tanto que el objeto de enseñanza es la Lengua y no las Prácticas del Lenguaje (objeto de enseñanza de los actuales lineamientos curriculares), la enseñanza de la puntuación se enmarca en el eje ‘Léxico, normas, morfosintaxis’. Se concibe aquí la enseñanza de la puntuación como un sistema notacional y se propone la comunicabilidad en el aula de los signos de interrogación y exclamación, la coma y el punto. Para su tratamiento en el ámbito del aula, estos Diseños Curriculares no proporcionan orientaciones y posibles situaciones didácticas, sino que sólo exponen los contenidos con la siguiente explicitación en el apartado ‘Introducción’ del área:

“En la exposición de los contenidos, se ha tratado de considerar todos los aspectos que convergen en el Área, respondiendo al enfoque comunicativo y a los aportes de distintas disciplinas de las Ciencias del Lenguaje. Los contenidos aquí presentados responden a las Expectativas de Logro para cada Nivel y Ciclo” (DGCyE, Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo. Lengua. Tomo II. La Plata, 1999:205).

Asimismo, se explicitan las siguientes Expectativas de Logro vinculadas a la enseñanza del sistema de puntuación: “aplicación de convenciones para la

¹⁰³ DGCyE. Consejo General de Cultura y Educación. Diseño Curricular de Educación General Básica. Marco General, Tomo I y II, La Plata, Argentina, 1999. Resoluciones 13269/99 y 13227/99.

construcción del escrito (diagramación, tipos de letra, ortografía, puntuación, separación de párrafos y oraciones)”, y “aplicación de pautas gramaticales identificadas –oracionales y textuales– en los escritos propios” (DGCyE, Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo. Lengua. Tomo I. La Plata, 1999:67).

Notamos importantes discrepancias entre estos documentos oficiales y el análisis de nuestros datos. En nuestro trabajo hemos referenciado que la puntuación es un sistema de signos mediante el cual se construyen los enunciados de los textos, y que se halla en constante movimiento en relación a los materiales y superficies de escritura, y a los ámbitos de producción y circulación de los escritos. Contrariamente, en estos Diseños Curriculares, podemos inferir (dada la escasa explicitación acerca de los modos de enseñar el contenido en el aula) que la puntuación aparece como un conjunto de reglas, normas, convenciones que se aplican en la construcción del texto mediante la aplicación de pautas gramáticas identificadas en el propio escrito. De este modo, advertimos que el empleo de la puntuación se restringe a la aplicación de un conocimiento del que se dispone (porque ha sido comunicado en el aula de manera declarativa o no¹⁰⁴) al mismo momento que se produce el texto („construcción del escrito”), y no se hace referencia a situaciones de revisión, al menos en lo vinculado a la enseñanza de la puntuación.

También destacamos que en ese Diseño Curricular se limita la enseñanza a los signos prosódicos (exclamación e interrogación), el punto y la coma. Pareciera que subyace aquí una idea de “presentación gradual” de las marcas de puntuación, en tanto su complejidad o simplicidad deviniera por el signo de puntuación en sí mismo, y no por el lugar textual que ocupa y su función en relación al mismo, ya que una misma marca de puntuación puede servir para fines distintos dependiendo del lugar textual que ocupa y los propósitos que se persiguen. Además, en nuestro trabajo concebimos que la puntuación es también un sistema en el que sus elementos se definen por las diferencias de uso que mantienen entre sí. Así, los usos y funciones del punto, la coma, punto y coma; de las comillas y bastardilla, por ejemplo, para destacar citas, no pueden entenderse sino en el marco de discutir sus diferencias y similitudes. Contrariamente, consideramos que reducir la enseñanza a unos signos de puntuación en un momento de la escolaridad y a otros en años más avanzados (tal como se propone en los Diseños Curriculares del año 1999), no permitiría reflexionar sobre las semejanzas y diferencias de los signos de puntuación. En otras palabras, en nuestros datos las diversas marcas de puntuación que emplean los niños, especialmente durante la revisión, y las verbalizaciones que hacen sobre las decisiones de su uso, así como las intervenciones del adulto (maestro / entrevistador) muestran que ellos entienden que las operaciones de delimitar oraciones textuales son producto de una construcción que se genera a partir de la introducción de marcas de puntuación y no, como la Propuesta Curricular precedente, por la presencia de significados intrínsecos que dirige el uso de signos de puntuación entre unidades textuales preexistentes.

¹⁰⁴ Insistimos en que en estos Documentos oficiales no se explicitan posibles situaciones de enseñanza a implementar en el aula a modo de orientaciones didácticas.

El tercer documento oficial que exploramos, también con el propósito de analizar cómo aparece referida la enseñanza de la puntuación en el Primer Ciclo de Educación Primaria, fueron los „**Núcleos de Aprendizaje Prioritarios**’ (NAP) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación del año 2006¹⁰⁵. En estos documentos resultan exiguas las orientaciones didácticas respecto al sistema de puntuación y en relación a las mismas se destaca:

“Si bien en 1° año/grado seguramente se ha llamado la atención de los niños sobre el punto durante la escritura colectiva de textos y durante la lectura compartida (nombrándolo, indicando la presencia de mayúscula de comienzo de oración), es en 2° año/grado cuando se focaliza específicamente este signo puntuación” (MECyT, NAP Lengua 2, Serie cuadernos para el aula, 2006:132).

“Específicamente, en 3° año/grado se ha priorizado el aprendizaje del uso del punto y de mayúsculas después de punto, la coma en la enumeración y los signos de entonación” (MECyT, NAP Lengua 3, Serie cuadernos para el aula, 2006:129).

Asimismo, estos documentos proponen algunas actividades tales como: reordenar palabras sueltas y escribir oraciones, siempre insistiendo en la necesidad de no olvidarse de comenzar las oraciones con mayúscula y terminirlas con punto; marcar / pintar en un texto los puntos y luego leer el texto con la entonación adecuada (sugiriendo al docente que esta actividad puede complementarse a la manera de juego, pidiendo a los niños que cuando vayan leyendo y se encuentren con un punto cierren los ojos, miren para otro lado, hagan un gesto gracioso, aplaudan y vuelvan al texto para seguir leyendo); proporcionar a los niños un fragmento de tres o cuatro oraciones de un texto, sin marcaciones de oración, y pedirles que repongan los puntos y las mayúsculas y luego efectuar la lectura del texto y puesta en común (NAP Lengua 2; NAP Lengua 3).

Poniendo en relación estas orientaciones didácticas con los datos de nuestro estudio, nuevamente advertimos discrepancias respecto a los tipos de signos de puntuación que se proponen para la enseñanza en el Primer Ciclo de Educación Primaria, puesto que, conforme a los Diseños Curriculares vigentes durante los años 1999–2006, en los NAP también se presenta una selección de signos de puntuación para el primer ciclo de la Educación General Básica, sin explicitación de la enseñanza de otras marcas de puntuación y los modos de comunicar este contenido en años posteriores de la Educación Básica.

Asimismo, subrayamos que las propuestas de actividades de estos documentos oficiales, principalmente aquellas que se basan en el reordenamiento de palabras para la conformación de oraciones y marcar/pintar en un texto los signos de puntuación y luego leerlos con entonación adecuada, discrepan con las situaciones de enseñanza que hemos desarrollado en la secuencia de escritura de epígrafes de nuestro estudio. Nuevamente, remarcamos que en nuestro trabajo consideramos que la marcación de los textos tiene como función principal la de orientar la lectura y la interpretación del texto, debido en parte a la función de organizarlo en diferentes porciones sintácticas y

¹⁰⁵ MECyT, Consejo Federal de Cultura y Educación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Primer Ciclo EGB / Nivel primario. Lengua 1, 2 y 3, Serie cuadernos para el aula, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2006.

enunciativas, que la puntuación constituye un conjunto de instrucciones al lector y que la introducción de las marcas de puntuación en los textos es quizás el aspecto más visible del proceso de revisión; y no, como subyace en las propuestas de los NAP, como un conjunto de signos que regulan la respiración del lector y le otorgan entonación al texto (cerrar los ojos, mirar para otro lado o aplaudir cuando el lector se encuentre en el texto con un punto y, luego, volver al texto para seguir leyendo). Por último destacamos que la actividad propuesta por los NAP respecto a proporcionar a los niños un fragmento de texto para que ellos repongan la puntuación, tiene más sentido y relación con las situaciones que hemos desarrollado en nuestro estudio en tanto ubica a los niños en situación de corrección de un texto ajeno. Sin embargo discrepamos, por un lado, respecto a la ausencia de un propósito comunicativo y su vinculación con otras situaciones de producción y revisión, en tanto se presenta la actividad como un ejercicio exclusivamente escolar; y por el otro, la limitación de sólo el empleo de determinadas marcas de puntuación, excluyendo así, que los niños utilicen diversos signos que permitan, luego, discutir con sus pares y el docente sus usos y funciones en relación a los propósitos que se persiguen y el lugar textual que ocupan.

Por último, hacemos una breve referencia a los **libros de textos** de áreas integradas de primer ciclo que actualmente son los de mayor circulación en las instituciones educativas del Nivel Primario¹⁰⁶. En estos materiales las referencias a la enseñanza del sistema de puntuación resultan excesivamente escasas, puesto que en un promedio de 200 páginas de cada libro de texto, la asignación a la puntuación se presenta, aproximadamente, en unas 10. Generalmente, primero se proponen actividades vinculadas al uso de la mayúscula y el punto, luego, en una segunda o tercera unidad, capítulo o bloque de contenidos, se trata el uso de la coma enumerativa y los signos de exclamación e interrogación que habitualmente son denominados como signos de entonación. Por cada signo de puntuación se destina sólo una página, y algunos de estos materiales están acompañados por fichas denominadas „Fichas de Prácticas del Lenguaje” que proponen más actividades en relación a la marca de puntuación abordada en el libro de texto. De misma manera, estas fichas tienen por extensión una página.

Las actividades que estos materiales proponen se caracterizan por indicaciones al alumno vinculadas a leer un texto y colocar los signos, siempre explicitando qué signos emplear, por ejemplo, puntos y mayúsculas; leer un texto y decidir si colocar coma o punto en los lugares donde el escrito presenta un círculo; conversar con el compañero cómo puntuaron el texto; leer determinada información sobre el signo de puntuación que se aborda en esa página, información que siempre se presenta resaltada en un recuadro o con color; copiar bien el texto en el cuaderno una vez que se ha leído y colocado la puntuación; ordenar oraciones y colocar puntos y mayúsculas; escribir oraciones (y en algunos casos un texto) recordando el uso de los signos de puntuación tratados en la página.

¹⁰⁶ Los libros de textos consultados son los siguientes: "¡Todos a bordo!" de 2° y 3° año, Editorial Aique, (2010); "Vuelapalabras 1", Vuelapalabras 2" y Vuelapalabras 3", Editorial Aique (2010); "Hueca la Vaca" de 3° año, Editorial Puerto de Palos (2010) y "Rantinfantes" de 2° y 3° año, Editorial Kapelusz (2011).

El análisis de estos materiales respecto a las actividades que plantean nos permiten afirmar que las situaciones que proponen a los niños ubicarse como lectores y marcar el texto con determinados signos, especialmente en lugares predeterminados por el editor, no resolvería el problema que se plantean los niños en relación a dónde marcar fronteras en los textos y qué marcas usar. Hemos visto en los capítulos 2 y 3 de nuestro estudio, y así lo avalan investigaciones anteriores, que los niños primero deciden dónde marcar una frontera en el texto y luego, qué marca de puntuación emplear, siempre ubicados en rol de escritores y, especialmente, de revisores de un texto. Asimismo, agregamos que el tipo de conocimiento declarativo sobre las marcas de puntuación que presentan estos libros de textos (información normativa sobre signos de puntuación resaltada en el espacio gráfico de la página), tampoco resuelve el problema de qué marcas de puntuación emplear en un escrito para preservar la interpretación del mismo, puesto que el sistema de puntuación admite cierta flexibilidad en su uso al existir más de una forma correcta de puntuar un texto. No obstante, concebimos que la interpretación de un texto depende en gran medida de las marcas de puntuación, pues el efecto de las mismas es decisivo sobre la configuración sintáctica y semántica. En ocasiones una mínima variación de la puntuación puede acarrear consecuencias sobre el sentido de un texto.

Por último, subrayamos que tener en cuenta estas particularidades del sistema de puntuación en tanto objeto de enseñanza, un sistema que “se sitúa” a medio camino entre la norma y la libertad del autor y con variaciones entre géneros, no resulta una tarea sencilla a la hora de ser comunicado en contexto escolar. Nuestros datos discrepan con Documentos Curriculares anteriores y libros de textos actuales, y concuerdan con la Propuesta Curricular vigente al avalar los contenidos que prescribe en tanto diversidad de marcas de puntuación y sus funciones, y las situaciones didácticas que propone, situaciones de producción y revisión de textos con claros propósitos didácticos y comunicativos en donde el docente destina tiempo didáctico para explicitar, discutir y reflexionar con los niños sobre el uso de diferentes marcas de puntuación en diversidad de tipo de textos, con diferentes propósitos y destinatarios.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Adam, J. M. y Petitjean, A. (1989). *Le text descriptif*. Paris: Nathan.
- Bautier, E.; Bucheton, D. (1997) Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*. Institut National de Recherche Pédagogique, 15 (13), 11-25. Traducción: Flora Perelman.
- Blanche-Benveniste, C. (1998) "El retrato de mi papá tiene el pelo calvo". En: Blanche-Benveniste, C. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa. (pp. 163-176).
- Bronckart, J.P. (2004) "Marco y problemática epistemológicos". En: Bronckart, J.P., *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. España. Fundación infancia y aprendizaje. Colección Cultura y Conciencia.
- Bronckart, J. P. (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina. Miño y Dávila Editores.
- Bronckart, J. P. (2008) Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Revista Latinoamericana De Lectura. Lectura y Vida*, 29 (2), 6-18.
- Bruner, J. (1997) "La construcción narrativa de la realidad". En: Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor. (pp. 149-168).
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999) *La cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Cárdenas, V. (2008) *La zona visuográfica en la escritura de niños ¿Cómo piensan y usan los niños la puntuación?* Salta, Argentina: EDUNSa (Universidad Nacional de Salta).
- Castedo, M. (autor) y Molinari, M.C. (col.) (1996) "La revisión de textos en la escuela: situaciones didácticas y estrategias de los alumnos". Ponencia del Primer Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Nacional de La Plata.
- Castedo, M. y Molinari, M. C. (1997): "Escribir y revisar en la escuela". En: *Actas del I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua: Voces de un Campo Problemático*. La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Castedo, M. (1998) *La investigación psicogenética sobre la construcción de la escritura en el niño y sus vinculaciones con la teoría y práctica cotidiana*. Argentina: Novedades Educativas.

- Castedo, M., y Bello, A. (1999). "Escribir cosas que corresponden a la verdad o se asemejan a la verdad". *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(4), 5-29. ART-Uruguay. 1999.
- Castedo, M. (2000) "Leer y escribir en el Primer Ciclo de la EGB". En: Castedo, M.; Molinari, C. y Wolman, S. *Letras y números*. Buenos Aires: Santillana.
- Castedo, M. y Molinari, M. C. (2002): "Ler e escrever por projetos". *Revista de Educacao. Projeto*. Año 3, n°4, janeiro/junho. Porto Alegre. Brasil.
- Castedo, M. y Waingort, C. (2003). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 24(1), 31-35.
- Castedo, M. (2003). "Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares". En: *Tesis de Doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional 1995-2003*. Cinvestav, México.
- Castedo, M.L. (2004) "Situaciones de revisión de textos y disciplinas de referencia. Algunas relaciones entre las situaciones de revisión de textos en contexto escolar y las disciplinas tomadas como referencia para su diseño y análisis". I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones Educativas en América Latina. La Plata.
- Castedo, M. (2010) Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 31(4), 35-68.
- Castorina, J. A. (2001) "Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación". En: Baquero, R.; Camilloni, A.; Carretero, M.; Castorina, J.A.; Lenzi, A., y Litwin, E. *Debates constructivistas*. Aique: Bs. As. (pp. 21- 46).
- Castro, I. (1994) "La mano que habla al cerebro". *Substratum*, vol II, 4, 65-91.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998) "Introducción". En: Cavallo, G. y Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Cavallo, G. (1998) "Entre el volumen y el *codex*. La lectura en el mundo romano". En: Cavallo, G. y Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005) *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu.
- Chartier (1997) "La pluma, el taller y la voz" En: Chartier, R. *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero* (pp.21-46). México: Universidad Iberoamericana.
- Ciapuscio, G. E. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Dávalos Esparza, D. A. (2008) *La puntuación en la organización de textos infantiles propios y ajenos*, en: *Tesis de Maestría* para obtener el grado de Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares. Centro Universitario Querétaro, Qro. Octubre 2008, México.
- Dorra, R. (1989) "La actividad descriptiva de la narración", En: Dorra, *Hablar en literatura*. México: Fondo de Cultura Económica. (pp. 260-271)

- Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. (1996) *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (1996a) *Aplicar, replicar, recrear, acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget*. Substratum, vol III N 8-9.
- Ferreiro, E. (1996b) La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 17(4). (pp. 23-30).
- Ferreiro, E. (1996) "Los límites del discurso: puntuación y organización textual". En: Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa. (pp. 128-161).
- Ferreiro, E. (1997) "La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización", en Ferreiro, E. *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI. México.
- Ferreiro, (1998) "La distinción oral – escrito en los textos narrativos infantiles", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 17, (pp. 9-19).
- Frenk (2005) "La ortografía elocuente". En Frenk, *Entre la voz y el silencio: la lectura en tiempos de Cervantes* (pp.86 a 99) México: Fondo de Cultura Económica.
- Gálvez, G. (1994) "Didáctica de las matemáticas". En: Parra, C. y Saiz, I. (comps.) *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. (pp. 39-50).
- García Negroni, M. M., (coord.) (2001) *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Argentina: Edicial.
- Gresillon, A. y Lebrave, J.L. (1987) "Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs". En: Fuchs, C.; Gresillon, A.; Lebrave, J.L.; Peytard, J. y Rey-Debove, J. *La genèse du texte: Les modèles linguistiques*. Paris: Centre National de Recherche Scientifique.
- Halliday, M. A. (1985) "Written language", en Halliday, M. A. *Spoken and written language*. Series Editor: Frances Christie. Oxford University Press.
- Hamon, P. (1991). *Introducción al análisis de lo descriptivo*. Buenos Aires: Edicial.
- Jitrik, N. (2000) *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.
- Kaufman, A.M. (1994), Escribir en la escuela; qué, cómo y para quién. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 15 (3), 15-32.
- Kaufman, A.M. (2007) *Leer y Escribir: el Día a Día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A.M. y Rodriguez, M. E. (2008) *La Calidad de las Escrituras Infantiles. Cuentos y resúmenes – Ortografía y gramática*. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.
- Lerner, D.; Muñoz. M.; Palacios, A. (1990) *Comprensión lectora y expresión escrita. Experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D.; Lorente, E.; Lotito, L.; Levy, H.; Lobello, S.; Natali, N. y Zenobi, C. (1995): *Documentos de trabajo N°1. Actualización curricular*. Dirección de Curriculum – Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

- Lerner, D.; Lorente, E.; Lotito, L.; Levy, H.; Lobello, S.; Natali, N. y Zenobi, C. (1996): *Documentos de trabajo N°2. Actualización curricular*. Dirección de Curriculum – Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (1996) “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En: Castorina, A.; Ferreiro, E.; Lerner, D. y Kohl de Oliveira, M. *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D.; Lorente, E.; Lotito, L.; Levy, H.; Lobello, S.; Natali, N. y Zenobi, C. (1997): *Documentos de trabajo N°4. Actualización curricular*. Dirección de Curriculum – Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001); *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luquez, S., y Ferreiro, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 24(2).
- Lyons, M (1998) “Los nuevos lectores del siglo XX: Mujeres, niños, obreros”. En: Cavallo, G. y Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Marín, M. (2004) *Conceptos claves. Gramática, Lingüística y Literatura*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Möller, M. A. (2010) “Evolución de las conceptualizaciones infantiles sobre la puntuación de textos. Un enfoque psicogenético”. En: *Tesis presentada para obtener el grado de doctora en Psicología*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología. Córdoba, Argentina.
- Nemirovsky, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Piaget, J. y García, R. (1982) *Psicogénesis e Historia de la ciencia*. México. Siglo XXI.
- Parkes, M. (1998) “La alta Edad Media”. En: Cavallo, G. y Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Petrucci, A. (2002) “Tipologías y funciones”. En: Petrucci, *La ciencia de la escritura. Primera colección de Paleografía*. FCE. México (pp.57-72)
- Piaget, J. (1970) Piaget's Teory En MUSSEN, P H (Ed) *Carmichael's manual of Chil Psychology*. John Wiley and Sons, Inc. New York (Versión castellana de M. Serigos).
- Pimentel, L. A. (1992) “La dimensión icónica de los elementos constitutivos de una descripción”. En: *Morphé 6*, Enero-Junio.
- Pimentel, L. A. (2001) “La dimensión icónica de los elementos constitutivos de una descripción”. En: Pimentel, L. A, *El espacio en la ficción. Ficciones espaciales. La representación del espacio en los textos narrativos*. México: Siglo XXI.
- Pontecorvo, C. y Ferreiro, E. (1996) “Lengua escrita e investigación comparativa”. En: Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa. (pp. 15-42).

- Real Academia Española (1999) *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid. Editorial Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2010) *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid. Editorial Espasa Libros, S.L.U.
- Rockwell, V. (1995) "Las formas del conocimiento en el aula". En: Rockwell, E (coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saenger, P. (1998) "La lectura en los últimos siglos de la Edad Media". En: Cavallo, G. y Chartier, R., *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Sebastián M., F. (2000) *La puntuación en el Siglo de Oro (teoría y práctica)*. Tesis de doctorado. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Svenbro, J. (1998) "La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa". En: Cavallo, G. y Chartier, R., *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Teberosky, A. (1982) "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal". En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- Teberosky, A. (1990) *El lenguaje escrito y la alfabetización*. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 11 (3), 5-15.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona. Anthropos.
- Vieira Rocha, I.L., (1995) "Adquisición de la puntuación: usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 16(4), (pp. 41-46).
- Weisz, T. (1998). *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Brasil. Tese de doutorado.
- Zamudio Mesa, M. C. (2004) *El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral*, en *Tesis de Doctorado* para obtener el grado de Doctora en Lingüística. Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Zuazo, N. (2011) "El parto de la literatura electrónica". *Le Monde Diplomatique*. Edición Cono Sur, Año XIII, N°145, julio 2011.

Documentos oficiales y libros de texto consultados

- DGCyE. Consejo General de Cultura y Educación. Diseño Curricular de Educación General Básica. Marco General, Tomo I y II, La Plata, Argentina, 1999. Resoluciones 13269/99 y 13227/99.
- DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje. La Plata, Argentina, 2007. Resolución N° 3160-07.

- MECyT, Consejo Federal de Cultura y Educación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Primer Ciclo EGB / Nivel primario. Lengua 1, 2 y 3, Serie cuadernos para el aula. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2006.
- "¡Todos a bordo!" de 2° año y "¡Todos a bordo!" de 3° año, Editorial Aique, 2010.
- "Vuelapalabras 1", Vuelapalabras 2" y Vuelapalabras 3", Editorial Aique, 2010.
- "Hueca la Vaca" de 3° año, Editorial Puerto de Palos, 2010.
- "Rantinfantes" de 2° año y "Rantinfantes" de 3° año, Editorial Kapelusz, 2011.

ANEXOS - CAPÍTULO 1

Texto I

Planificación de clase: *El maestro lee... sobre la diversidad de niños del mundo*¹⁰⁷

CHICOS GITANOS

Ficha: Tenewicki, I., autora, Kinigsberg, Y., autora, Urfeig, V., colab., Tabachnik, C., producción fotográfica, Perinetti, M., producción fotográfica, & Gordon, U., producción fotográfica. (1998). *Chicos gitanos*. Buenos Aires: Colección Iguales y diferentes. A-Z Editora.

Las páginas se dividen en alguna característica del pueblo gitano - lengua, religión, lugar de procedencia, artista destacado, etc.- y la voz de un niño o niña gitana. No tiene índice. Excelente estética.

1. Texto : *Lito* (Pág. 7 y 8)

Momentos de la situación:

1. **Retomar la presentación de la serie de lecturas:** Recordar las motivaciones de la elección de los textos. Recuperar estas motivaciones, a medida que se van transformando en el intercambio con los niños.

“¿Se acuerdan de los libros que habíamos empezado a leer? Hablaban de la vida de los niños de diferentes lugares del mundo. Ya conocimos la vida de los niños Huicholes, ¿se acuerdan que su vida era diferente a la de ustedes, pero también tenía muchas cosas parecidas?”

2. **Presentar la obra Chicos Gitanos**, mostrando interés por la misma, por sus detalles, por su contexto de producción.

“Este libro que vamos a leer hoy habla de la vida de chicos gitanos, nos cuenta su historia, sus costumbres, si van a la escuela, cómo hablan, cómo hacen para casarse, cómo es eso de que adivinan la suerte y también cuenta cómo es la vida de algunos chicos. Yo elegí la historia de uno de ellos para leerles hoy porque me llamó la atención qué cosas le gustan... ¿quieren escucharla?”

3. **Leer en voz alta** el fragmento seleccionado del principio al fin (pág. 7 y 8).

4. **Iniciar el intercambio** partiendo de una contribución espontánea de un alumno, si la hubiese, en la medida en que suponga un desafío para todos. O comenzar desde las emociones, impresiones o efectos del maestro comunicados a los niños. En todos los casos, se trata de una impresión global sobre lo leído.

- *“Nunca se me había ocurrido que a alguien le podía gustar vivir sin puertas”.*
- *“¿Qué tienen de parecido y de diferente las carpas y las casas?”.*

¹⁰⁷ El diseño de las situaciones didácticas ‘El maestro lee y abre un espacio de intercambio de opiniones’ fue elaborada en el contexto de una secuencia didáctica de prácticas de estudio para “Hacerse expertos en un tema de interés”, en el marco del proyecto de Incentivos a la Investigación “Procesos de producción de textos en el primer ciclo de la Educación General Básica” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (U.N.L.P) Autores: Mirta Castedo (Coord.). Equipo: María Dapino, Gabriela Hoz, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Inés Sancha, Viviana Traverso, Cinthia Waingort y Yamila Wallace (2007 - 2010).

- “¿Vieron que la mamá está sentada sobre una alfombra, ¿entonces será lujosa la carpa?”.

5. **Sostener y profundizar el intercambio** volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo (por lo que dice, por cómo se dice). Durante el intercambio, el maestro relee en voz alta, para todos, interviene para que los alumnos reparen sobre algún aspecto no advertido, propone contraejemplos, recoge alternativas e invita a confrontarlas - a veces, volviendo al texto, en otras ocasiones, reparando en la imagen o en la relación entre ambas-, apela a conocimientos extratextuales. Cuando los alumnos no encuentran soluciones, propone diversas opciones para que ellos analicen y decidan. Busca, a lo largo del texto, indicios que permitan coordinar elementos que no se vinculan explícita o linealmente. Propone analizar algunos aspectos particulares de ese texto para analizarlos específicamente con ellos. Brinda información directa que los alumnos no poseen (siempre que no sea la que los alumnos tienen que elaborar).

- “Lito dejó de ir a la escuela porque se burlaban de la pollera de su hermana. ¿Preferirá quedarse en la carpa jugando y mirando televisión o le gustará estar con otros chicos en la escuela, aunque se burlen? ¿Habría dejado porque le gusta más ir de un lugar a otro, en vez de ir a la escuela? ¿ustedes qué preferirían?”.
- (Si ya leyeron testimonio de Zumayra) “Zumayra también es gitana y la discriminaron en la escuela, como a Lito. ¿ustedes piensan que las dos resolvieron igual el problema que tuvieron en la escuela?, ¿sus familias pensarán igual sobre la escuela?”. En este libro hay una parte en la que el título es *La escuela*, ¿quieren ver qué dice?”. (Ampliación de lectura, pág. 10)
- “Los pueblos que van de un lugar a otro se llaman nómades y los que viven siempre en el mismo lugar se llaman sedentarios. ¿Ustedes saben si todos los gitanos van de un lugar a otro?, ¿habrá gitanos que no se cambian de lugar? En este libro hay un título que es *Nómades y sedentarios*, ¿quieren que veamos si habla de eso?”. (Ampliación de lectura, pág. 9)
- “¿Por qué el papá cree que si ponen su apellido en este libro no va a conseguir trabajo?”.
- “Me llamó la atención que muchos chicos gitanos no tienen documento de identidad, ¿les podrá traer problemas no tenerlo?”.
- “La hermanita de seis años le tiene miedo a los extraños, ¿por qué tendrá miedo?, ¿siempre los chicos de seis tienen miedo a los extraños?”.
- “¿Ustedes alguna vez jugaron a que el barro es comida? ¿les gusta sacar la cabeza por la ventanilla cuando van en micro?, ¿en estos juegos, los chicos gitanos son parecidos o diferentes a ustedes?”.
- “El novio de Lito, Ezequiel, también es gitano. Si ella quisiera, ¿podría ser novia de un chico que no sea gitano? En este libro hay otras historias sobre gitanos que se casan y una parte que cuenta cómo son los casamientos, ¿quieren que nos fijemos qué dicen sobre eso? (Ampliación de lectura, pág. 13, 15, 18, 24, 27).

6. **Devolver un problema**¹⁰⁸ a los alumnos para que lo discutan en pequeños grupos y poner en común las respuestas al problema y el modo de resolverlas.

“Los pueblos que van de un lugar a otro se llaman nómades y los que viven siempre en el mismo lugar se llaman sedentarios. ¿Ustedes saben si todos los gitanos van de un lugar a otro?, ¿habrá gitanos que no se cambian de lugar? En este libro hay un título que es *Nómades y sedentarios*, ¿quieren que veamos si habla de eso?”. (Ampliación de lectura, pág. 9).

¹⁰⁸ Esto podría ser para los niños de 3° año.

NOTA: Los testimonios de este libro y de *Chicos en la calle* tienen un formato discursivo similar a los textos a producir (transformación del testimonio conversacional –reportaje- en narración con cita). Es decir, se van a constituir en el modelo de referencia de los textos a producir. Importante para tener en cuenta durante la lectura, por ejemplo, el uso de - corchetes para aclarar al lector, el léxico, las comillas para citar palabras del entrevistado, etc.

7. Sistematizar:

Toma de notas: a medida que se van leyendo los testimonios:

- En un primer momento, no más allá de la segunda o tercera sesión de lectura, la conversación gira en torno a ejes referenciales¹⁰⁹. A partir de la segunda, se hace referencia a similitudes y diferencias (*“tal y tal, que son chicos en la calle, le tienen miedo a la policía y tal a la noche, deje la luz prendida, igual que tal, pero tal lo hace porque cree que hay un monstruo en la selva que sale de noche; en cambio tal no dice que le tenga miedo a nada”*).
- A partir de estos intercambios la maestra propone tomar nota para no olvidar quien era cada quien. Se acuerdan categorías para anotar la información (al principio, pueden ser menos de los 16 enunciadas en la llamada anterior). Se confecciona un cuadro en forma colectiva y fichas en los cuadernos en forma individual o en parejas. El cuadro o ficha por niño tiene que ser simple, por ejemplo:

NOMBRE	FUENTE	DÓNDE VIVE	PUEBLO	SU CASA	CON QUIEN VIVE	EDUCACIÓN
Marcela Luján. Sobre nombre : Lito	Chicos Gitanos	Terreno baldío, en Quilmes, Pcia. De Buenos Aires.	Gitano	Carpa instalada junto a otras dos en un terreno baldío	Papás y cinco hermanos de entre 3 y 15 años. Tiene una hermana casada que vive con la familia de su marido	No va a la escuela. Fue unos meses pero dejó porque sus compañeros se burlaban

Completar la información conduce, en reiteradas oportunidades, a **releer los textos por sí mismos**, para **buscar información específica** y realizar **copias selectivas**.

Para el docente:

¹⁰⁹ **Contenidos referenciales** acerca de los cuales es posible sistematizar información: Nombre (se pueden hacer algunas distinciones en torno a cómo se da y construye el nombre, quién pone el nombre y por qué, de dónde sale el apellido y cómo se los llama –apellido antepuesto, sobrenombres, apellidos de pueblos-). Fuente (libro de donde se obtuvo la información). Residencia (País, continente, región, clima...?). Nacionalidad. Pueblo. Religión. Vivienda (Cómo son sus casas, cómo quisieran que fuesen?). Familia (Con quién viven, cómo son sus familias y cómo quisieran que fuesen? Cómo se “arma” una familia –casamientos-. La relación con hermanos y primos). Alimentación. Lengua/s. Educación. Juegos. Miedos (A qué le temen, por qué, qué les da vergüenza, por qué). Lo que no pueden (prohibiciones). Lo que más les gusta. Cuando sean grandes quieren...

Contenido referencial	Citas del texto leído y de otros textos que contienen la información solicitada. Aclarar cuando no existe respuesta al ítem. Aclarar marcas lingüísticas, discursivas y de edición que hay que tener en cuenta para hallar e interpretar la información (en recuadro, en primera persona, encomillado porque es la voz del entrevistado, se interpreta solo si se vincula con la imagen, etc.)	Respuesta formulada por nosotros, es decir, lo que sabe el adulto sobre el tema. Incluyendo observaciones sobre el contenido que hay que tener en cuenta en el diálogo con los niños.	Formulaciones que podrían quedar en el cuadro para los chicos
DÓNDE VIVE	“En medio de un terreno baldío en Quilmes, provincia de Buenos Aires, hay tres carpas grandes de lona verde. En una vive Marcela Luján.”	El testimonio comienza dando esta información pero sin nombrar a la niña. El sobrenombre de la niña –que da título al testimonio- aparece recién en el sexto renglón.	TERRENO BALDÍO, EN QUILMES, PCIA. DE BUENOS AIRES.
PUEBLO	“Ella, como casi todos los niños gitanos y las gitanas...” este formato se repite varias a lo largo del testimonio, además del título del libro.		GITANO
SU CASA	“En medio de un terreno baldío en Quilmes... hay tres carpas grandes de lona verde.” El primer párrafo del testimonio informa el lugar en el que vive y el tipo de vivienda. “Me gusta vivir en carpa de gitanos porque no hay muchas puertas.” Aparece voz del entrevistado, primera persona, encomillado. “Tenemos un hijo de cada lugar’, cuenta María Antonia (la mamá), sentada en la alfombra verde que cubre el piso en la carpa.” La información aparece en la cita. “Mientras, la mamá ceba mate con una pava que apoya en un pequeño calentador a garrafa.”		CARPA INSTALADA JUNTO A OTRAS DOS EN UN TERRENO BALDÍO
CON QUIÉN VIVE	“En la carpa vive con sus cinco hermanos de entre tres y quince años y con sus papás. Su hermana casada vive con la familia del esposo en Temperley, provincia de Buenos Aires. Antes de instalarse en Quilmes, la familia de Lito acampó en distintas ciudades del país, como Luján, Rosario, Cañada de Gómez, Córdoba y Junín.”		PAPÁS Y CINCO HERMANOS. TIENE UNA HERMANA CASADA QUE VIVE CON LA FAMILIA DE SU MARIDO

EDUCACIÓN	<p>“Lito... no va al colegio. Lo intentó unos meses, pero dejó de ir porque sus compañeros se burlaban de que su hermana mayor usara polleras largas de colores brillantes.”</p> <p>“Además me robaron una cartuchera con muchos lápices y pinturitas”, recuerda enojada. Aparece la voz del entrevistado, primera persona, encomillado.</p> <p>“Ahora, Lito se dedica a jugar todo el día o a mirar telenovelas infantiles como <i>Chiquititas</i>.”</p>		NO VA A LA ESCUELA. FUE UNOS MESES PERO DEJÓ PORQUE SUS COMPAÑEROS SE BURLABAN.
VESTIMENTA	<p>“Me gusta vivir en carpa de gitanos orque no hay muchas puertas’, dice esta nena de 9 años, pelo negro, pies descalzos, remera y pantalón de <i>jogging</i>”. La información aparece en la cita.</p>		REMERERA, PANTALÓN JOGGING, DESCALZA.
MIEDOS	<p>“Sin soltar la pollera de María Antonia, Bebe (Natalí, 6 años) dice que no le gusta hablar con extraños porque le da miedo.” La información se refiere a la hermana.</p>		A HABLAR CON EXTRAÑOS.
GUSTOS	<p>“Somos novios porque jugamos juntos’, dice esta nena, a la que le gusta viajar en colectivo para sacar la cabeza por la ventanilla.” La información aparece en la aclaración de la cita.</p>		VIAJAR EN COLECTIVO PARA SACAR LA CABEZA POR LA VENTANILLA.

2. Texto: *Zumayra* (Pág. 17 y 18)

Momentos de la situación:

1. Retomar la presentación de la serie de lecturas

Recordar las motivaciones de la elección de los textos. Recuperar estas motivaciones, a medida que se van transformando en el intercambio con los niños.

“¿Se acuerdan de los libros que habíamos empezado a leer? Leímos ‘Soy Huichol’ (mostrar) y el testimonio de Lito en ‘Chicos gitanos’ (mostrar) . Sus vidas eran diferentes a las de ustedes, pero también tenían muchas cosas parecidas...”

2. Presentar la obra

“Desde muy chiquita he visto gitanas en la calle y siempre me llamó la atención sus amplias polleras, sus adornos y el poder de ‘leer las manos’. También vi cómo a veces la gente las discrimina y no las tratan bien porque no están al tanto de sus costumbres, de su historia y su modo de vida... Cuando leí el libro “Chicos Gitanos” me enteré de dónde vienen los gitanos y que tienen una cultura muy rica pero poco conocida....

El libro tiene muchos testimonios de chicos gitanos. Ya conocimos el de Lito. Hoy les voy a leer el testimonio de Zumayra, en la página 16 (muestra la página) y otro día -si quieren- les leo otro. Si? ”

3. **Leer en voz alta** el testimonio completo y apelar a los pasajes ampliatorios en la medida de las necesidades (por ejemplo, “El flamenco”, pág.19).

4. **Iniciar el intercambio** partiendo de una contribución espontánea de un alumno, si la hubiese, en la medida en que suponga un desafío para todos. O comenzar desde las emociones, impresiones o efectos del maestro comunicados a los niños. En todos los casos, se trata de una impresión global sobre lo leído.

“Me interesó mucho este testimonio y me hizo cambiar algunas ideas confusas que yo tenía de las gitanas...”

Me llamó la atención cuando Zumayra asegura que hasta los 20 años no se va a casar y que lo va a hacer sólo con un gitano porque es tradición...”

5. **Sostener y profundizar el intercambio** volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo (por lo que dice, por cómo se dice). Durante el intercambio, el maestro relee en voz alta, para todos, interviene para que los alumnos reparen sobre algún aspecto no advertido, propone contraejemplos, recoge alternativas e invita a confrontarlas - a veces, volviendo al texto, en otras ocasiones, reparando en la imagen o en la relación entre ambas-, apela a conocimientos extratextuales. Cuando los alumnos no encuentran soluciones, propone diversas opciones para que ellos analicen y decidan. Busca, a lo largo del texto, indicios que permitan coordinar elementos que no se vinculan explícita o linealmente. Propone analizar algunos aspectos particulares de ese texto para analizarlos específicamente con ellos. Brinda información directa que los alumnos no poseen (siempre que no sea la que los alumnos tienen que elaborar):

- *“Zumayra cuenta que tuvo problemas en la escuela, una nena quiso pelearla. Ella dijo: ‘Se creen que por ser españoles o gitanos no somos confiables como los demás(...) No quiero pelear con los argentinos.’ ‘¿Por qué se refiere así a los argentinos, si ella también es argentina?’”*
- *(Si ya leyeron testimonio de Lito) “Lito también es gitana y la discriminaron en la escuela, como a Zumayra. ¿ustedes piensan que las dos resolvieron igual el problema que tuvieron en la escuela?, ¿sus familias pensarán igual sobre la escuela?”*
- *“Hay cosas de la escuela que a Zumayra la ponen triste: Nos dicen gallegos o gitanos, y no me enoja. Pero por dentro me pongo triste.’ ¿Qué es lo que la pone triste si ella en realidad es gitana? ¿En qué sentido la llaman gitana?”*
- *“Sin embargo, a Zumayra le gusta ir al colegio Dice: ‘Lo mejor es el recreo y después, matemáticas’ ¿Y a ustedes ¿qué es lo que más les gusta de la escuela?”*
- *“Me llamó la atención cuando dice: ‘Por su trabajo, Zumayra perdió un año de clases. (...) Cuando tiene algún show, sus padres consiguen prestados las catañuelas, los mantones y los abanicos para el traje que sólo usa para trabajar.’ Lo que hace ¿es un trabajo? ¿Qué piensan de esto?”*
- *“Zumayra baila y canta flamenco. ¿Ustedes saben lo que es el flamenco? En la página 19 hay un texto que se titula ‘El flamenco’ (mostrar texto e imagen) ¿Quieren que les lea para enterarnos?”*
- *“Ella compara la forma de ‘pelearse’ de los gitanos y los argentinos... A mi esto me hizo pensar mucho sobre cómo nos tratamos las personas ¿y ustedes qué piensan de esto?”*

- “A Zumayra le gusta la música de Talía.. ¿Ustedes la conocen? ¿Tiene algo que ver con los gitanos?”
- “Su hermana Esther también baila flamenco pero le da vergüenza hacerlo en público. Vieron? Aunque son hermanas, viven con la misma familia y comparten gustos, son diferentes entre sí.. ¿Habrá alguna pista en el texto que nos diga que Zumayra no le da vergüenza?”

6. Devolver un problema a los alumnos para que lo discutan en pequeños grupos y poner en común las respuestas al problema y el modo de resolverlas.

Para los más pequeños:

- “Zumayra tiene dos hermanos: Esther y Juanito. Este es el testimonio de Esther (mostrar página 20 y entregar fotocopias para cada pareja) Busquen dónde dice el nombre de la nena y averigüen cuántos años tiene. ¿Cómo lo encontraron? “
- “En este párrafos (señalar) dice que a Esther le gusta hacer cuatro cosas: cantar, bailar, ser secretaria de escuela y doctora. (leer desordenado). Busquen dónde dice ‘ser secretaria de escuela’ “
- “En algunas partes aparecen estos signos “...” y en otros, no. ¿Saben cómo se llaman? Les leo algunas frases que llevan estos signos. “Ser gitana es bailar, pero delante del público me da vergüenza”. ¿Por qué esta frase lleva estos signos? ¿Qué les parece? ¿Qué pasa si no estuvieran? ¿El lector se daría cuenta quién está hablando? Busquen otra frase que lleven estos signos y se las leo... “

Para los niños con lectura convencional:

- Zumayra tiene dos hermanos: Esther y Juanito. Pero se llevan mejor entre ellas. Este es el testimonio de Esther (mostrar página 20) donde cuenta a qué juegan. Les propongo leerlo en parejas o pequeños grupos y luego lo compartimos...

Importante para tener en cuenta durante la lectura: el uso de paréntesis para aclarar al lector, el léxico, las comillas para citar palabras del entrevistado, etc. Y retomar luego en el comentario. ¿Qué marcas hay en el texto para darnos cuenta que habla Esther? ¿Por qué hay algunas palabras escrita de manera distinta? (Ver párrafo final: “(...) A veces están de buenas conmigo y a veces de malas. Es así”).

- 7. Sistematizar con** toma de notas a medida que se van leyendo los testimonios. La conversación gira en torno a ejes referenciales (Ver 7.en texto de Lito) A partir de los intercambios realizados, la maestra propone tomar nota para no olvidar quién era cada quien. Se acuerdan categorías para anotar la información. Se confecciona un cuadro en forma colectiva y fichas en los cuadernos en forma individual o en parejas. El cuadro o ficha por niño tiene que ser simple, por ejemplo:

NOMBRE	FUENTE	NACIONALIDAD	CON QUIEN VIVE	LENGUAJE	EDUCACIÓN	LO QUE MÁS LE GUSTA	VESTIMENTA
Zumayra Romero Cádiz (9 años)	Chicos Gitanos	Argentina	Papá, mamá y dos hermanos: Esther (7 años) y	Habla con acento español	Está en 2do. Año de EGB en una escuela de Congreso (Cap.Fed)	Canta y baila flamenco. Le gusta la música de Thalía.	Usa castañuelas, mantones y abanicos para los shows

Le dicen: Mayra			Juanito (mayor) Son músicos		Aunque fue discriminada varias veces, le gusta el colegio. Lo mejor es el recreo y matemáticas		
-----------------	--	--	--------------------------------	--	--	--	--

Completar la información conduce, en reiteradas oportunidades, a **releer los textos por sí mismos**, para **buscar información específica** y realizar **copias selectivas**.

Para el docente:

Contenido referencial	Citas del texto leído y de otros textos que contienen la información solicitada. Aclarar cuando no existe respuesta al ítem. Aclarar marcas lingüísticas, discursivas y de edición que hay que tener en cuenta para hallar e interpretar la información (en recuadro, en primera persona, encomillado porque es la voz del entrevistado, se interpreta solo si se vincula con la imagen, etc.)	Respuesta formulada por nosotros, es decir, lo que sabe el adulto sobre el tema. Incluyendo observaciones sobre el contenido que hay que tener en cuenta en el diálogo con los niños.	Formulaciones que podrían quedar en el cuadro para los chicos
NACIONALIDAD	<p>“ ... ‘Soy gitana. Nací en la Argentina pero me crié con españoles’...”</p> <p>Uso de comillas para resaltar la voz del entrevistado.</p>	No especifica en qué parte de Argentina vive aunque se puede inferir que vive en Capital Federal porque va a la escuela de Congreso.	ES ARGENTINA
PUEBLO	<p>“... ‘Soy gitana (...)’ ”</p> <p>“... ‘Creen que por ser españoles o gitanos’ (...)”</p> <p>“... ‘Nos dicen <i>gallegos</i> o <i>gitanos</i>’ (...)”</p> <p>“... ‘Es muy lindo ser gitana’ (...)”</p> <p>Uso de letra inclinada (<i>gallegos</i> o <i>gitanos</i>) seguramente para resaltar el acto de discriminación.</p>	Permanentemente se reconoce como gitana	GITANO
CON QUIÉN VIVE	<p>“El papá, el español Emilio Romero, es guitarrista de un grupo flamenco, y cantante en otro, del que también participan la mamá y el hermano mayor (...)”</p> <p>La voz del narrador no está encomillada</p>	Se infiere que vive con sus familia. Se informa que tienen tres hijos Los nombres se informan en el siguiente testimonio.	PAPÁ, MAMÁ Y DOS HERMANOS: ESTHER (7 AÑOS) Y JUANITO (MAYOR) SON MÚSICOS

LENGUAJE	“(…) habla con perfecto acento español”		HABLA CON ACENTO ESPAÑOL
EDUCACIÓN	<p>“Ahora cursa segundo año de la EGB en una escuela del barrio de Congreso, en la Capital Federal. (...)”</p> <p>“En el colegio fue discriminada varias veces ´se creen que por ser españoles o gitanos no somos tan confiables como los demás. Nos dicen gallegos o gitanos y no me enoja. Pero por dentro me pongo triste´, confiesa”</p> <p>A diferencia de otros gitanos, los papás de Mayra se preocupan por la escuela</p> <p>A Zumayra, de todos modos, le gusta ir al colegio. “ Lo mejor es el recreo y después, matemáticas”</p>		<p>ESTÁ EN 2DO. AÑO DE EGB EN UNA ESCUELA DE CONGRESO (CAP.FED)</p> <p>AUNQUE FUE DISCRIMINADA VARIAS VECES, LE GUSTA EL COLEGIO. LO MEJOR ES EL RECREO Y MATEMÁTICAS</p>
LO QUE MÁS LE GUSTA	<p>“Ella solita estuvo parada sobre el escenario, cantando y bailando flamenco (...)”</p> <p>“Lo que más le divierte es ´ser bailarina y cantar´ y además del flamenco le gusta la música de Talía”</p>	Thalía es una cantante mexicana (¿?) muy reconocida, hace show y baila muy bien	CANTA Y BAILA FLAMENCO. LE GUSTA LA MÚSICA DE THALÍA.
VESTIMENTA	“ Cuando tiene algún show, sus padres consiguen prestados las castañuelas, los mantones y los abanicos para el traje que sólo usa para trabajar”		USA CASTAÑUELAS, MANTONES Y ABANICOS PARA LOS SHOWS

NIÑOS COMO YO

3. Texto: Esta, África, Tanzania, Maasai

Ficha: Sue Copsey, S.,recop. y edic., & Colín, R.,trad. (1995). Niños como yo. Inglaterra: Dorling Kindersley Limited. (pág. 42-43).

Descripción: Tabla de contenidos organizada por capítulo que se corresponden con el nombre de los continentes (destacado).

Estructura: página, nombre del niño, país. Índice alfabético con nombres propios y comunes.

Todo el libro está lleno de fotos a distinta escala. Tanto la información de las fotos como las del texto es relevante. Los epígrafes, de distinta extensión, son centrales en la

organización del texto.

Cada capítulo corresponde a un continente e inicia con una doble página. Nota central breve con datos geográficos de ubicación y descriptivos.

Cada niño se desarrolla en doble y simple página. Todos tienen una introducción breve (cuerpo) con datos básicos de familias. También aparece entre comillas la voz del niño en primera persona y el resto son fotos y epígrafes. Varios epígrafes con uno o máximo dos construcciones nominales o verbales y otros son descripciones o explicaciones más extensas, algunas con títulos.

Contenidos: familia, escuela, ocupaciones, comidas, juegos y juguetes, costumbres, vestimenta, lengua y escritura.

Importante: Se trata de una niña distante, de allí que se busca lo semejante.

Algunas posibles intervenciones a realizar por el maestra antes, durante y después de la lectura:

“Hoy les voy a leer sobre una niña que tiene un nombre extraño para nosotros. Se llama Esta. (Mostrar la búsqueda en el índice, verbalizando). Esta es una niña masai. Los masai¹¹⁰ son un pueblo¹¹¹ que vive en Kenya y Tanzania, dos países que están en África (mostrar en el mapa). Ellos son uno de los pueblos originarios de África y todavía viven allí. Son altos, esbeltos y se dedican a cuidar ganado (mostrar las imágenes donde se aprecian claramente las características físicas).”

Leer: **“Esta tiene doce años...”** y **“Esta es mi nombre cristiano...”**. Al finalizar este apartado: *“¿Quién está diciendo esto que acabo de leer? ¿Cómo se dieron cuenta?”*

“Me llamó mucho la atención esto de que tienen dos nombres. Es lo mismo que tener un sobrenombre?”

Distinguir entre nombre/sobrenombre y doble nombre –de dos culturas diferentes-. Ver otros casos en los que sucede lo mismo –pueblos originarios y otros que viven entre dos culturas. Atender a que el nombre originario, igual que en otros pueblos, quiere decir algo; para ello, volver al releer el texto.

“Vieron que en este lugar no hay agua corriente? Dónde dice?” volver sobre el texto (**“Pero no me gusta ir por agua.... se muere”**) Comentar que el pueblo Masai vive en una de las zonas de mayor concentración de animales salvajes de África, pero hoy esa zona afronta graves sequías, de allí que muchas veces muere gran parte del ganado, que es su principal recurso económico. Comentar sobre lo escaso del agua en zonas próximas, que los niños conozcan.

Comentar brevemente el lugar geográfico (Sanya Station). Leer **“La casa de Esta”**. *“A ver, antes leímos que eran nómades y ahora describe una casa donde dice que vive, cómo es esto?”* Detenerse sobre concepto de nómade, vincular con gitanos, releer (**“Tradicionalmente, los maasai son nómades... se establecen en casas permanentes”**).

Ahora le voy a leer una parte que seguro que les va a llamar la atención (**“La familia de Esta”**). *“¿Qué les parece?”* seguramente el tema se va a centrar en las dos esposas, como lo

¹¹⁰ Información para el docente: Antes de la llegada de los europeos era un pueblo cuyos los jóvenes debían ser circuncidados y se les rasuraba la cabeza para pasar a la categoría de guerrero. Éstos eran entonces mantenidos por la comunidad y se dedicaban a apoderarse de los rebaños y a destruir tribus vecinas. Era un pueblo guerrero.

¹¹¹ Importante: Si se presentase la duda sobre el concepto de pueblo, se puede remitir a los que conocen, por ejemplo, Toba. Es importante que no se confunda con país.

diferente. “*Ninguno de ustedes tiene medios hermanos?*” Seguramente sí, de manera que allí se puede hallar algo en común, a la vez que algo diferente (simultaneidad de las dos esposas).

Mirando las imágenes: “*Por qué será que Esta y los demás niños y jóvenes se visten de maneras tan diferentes?*” (sobre el margen derecho de la segunda página aparecen dos fotos con vestimenta occidental, hay que leer los epígrafes para advertir que se trata de que usan ropa diferente para ámbitos diferentes). Vincular estas dos maneras de vestirse con las dos culturas de pertenencia (originaria y de los colonizadores). Ver que pasa lo mismo que con el nombre.

Texto II

SITUACION COLECTIVA:

Dictado al maestro de “su página personal”¹¹²

Se realizará un dictado a la docente sobre su propio testimonio, en un afiche diseñado de manera similar a las páginas del libro (incluye foto y categorías).

- La maestra irá narrando o describiendo aspectos de su vida vinculados a las categorías (por ejemplo, quién eligió su nombre/sobrenombre, por qué, pueblo al que pertenece, descripción de su casa, historia de su escolaridad, etc.). Procurará aclarar en todos los casos cómo obtuvo la información (si se lo contaron padres, hermanos, amigos u otras fuentes).
- Luego de haber expuesto sobre cada uno de los contenidos a completar, la docente pedirá a los niños que propongan cómo escribirlo en el afiche. A medida que va escribiendo, hace mención de la puntuación que va colocando en el texto.
Importante: que quede claro la diferencia entre comentarlo y textualizarlo. Se hace un tema por vez: comentario, escritura.
- En un segundo afiche, ubicado al lado del testimonio de la maestra, irá registrando las preguntas que los niños deberán hacer a sus familias, para poder completar posteriormente su propio testimonio (por ejemplo, ¿por qué me llamaron así?). Estas preguntas se pasarán a papel para que puedan pegar la fotocopia en el cuaderno y utilizar en la casa.
- Es importante que los niños comprendan sobre qué tienen que escribir, qué aspectos deberán preguntar porque no tienen la información.

¿Qué cosas tiene que verbalizar la maestra?

- Acuerda con los chicos la producción de un libro sobre testimonios del grupo.

*Hemos leído muchos testimonios de chicos de distintos lugares del mundo (recordar el nombre de algunos de ellos). Les propongo hacer un libro como **Niños como yo** pero con las fotos de ustedes y donde ustedes cuenten sobre el lugar donde viven, con quiénes viven, su escuela, gustos propios... para mostrárselo a niños de otras escuelas y los puedan conocer a través de este libro. Seguramente van contar cosas que son semejantes a otros niños de otras escuelas, pero también habrá cosas muy, muy diferentes a ellos...*

Este libro va tener también mi foto con algunas cosas que les quiero a compartir.

- Presenta un papel afiche con la foto de ella en el centro y varios recuadros para completar

Acá dice Analía, vamos a hacer mi página como modelo y después hacemos la de cada uno.

¹¹² De la misma manera que las situaciones de lectura, el diseño de la situación ‘Dictado al maestro de su “página personal” y ‘Escritura por sí mismos en parejas: textualización de testimonio’ (ver Texto III) también fueron elaboradas en el contexto de la secuencia didáctica de prácticas de estudio para “Hacerse expertos en un tema de interés”, en el marco del proyecto de Incentivos a la Investigación “Procesos de producción de textos en el primer ciclo de la Educación General Básica” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (U.N.L.P) Autores: Mirta Castedo (Coord.). Equipo: María Dapino, Gabriela Hoz, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Inés Sancha, Viviana Traverso, Cinthia Waingort y Yamila Wallace (2007 - 2010).

- Muestra todos los lugares para escribir los epígrafes. Si es necesario les recuerda el formato de la página **Niños como yo**

Tenemos unos textos para completar, este referido a mi nombre, este otro que se refiere a mi nacimiento... (a medida que va nombrando señala los epígrafes).

- Conversa bastante sobre uno de los recuadros (Ejemplo: lugar donde nació)

Acá dice: "Nací en..." Les cuenta todo lo que puede sobre su nacimiento.

Bueno, eso que les conté de dónde nací ¿cómo lo pongo? ¿Me dictan? Se acuerdan que decía "nací en..." ¿cómo sigo?

Aquí dice 'Analía'. Les cuenta todo lo que sabe de su nombre, qué significa, quién lo eligió, los motivos de elección, cómo le dicen... Bueno, eso que les conté de mi nombre ¿cómo lo pongo? ¿Me dictan?

- Repite las intervenciones para los recuadros siguientes.

Acá dice "Analía vive con...". Les cuenta todo lo que puede. Conversa bastante. Bueno, eso que les conté de con quien vivo, ¿cómo lo pongo? ¿Me dictan? Se acuerdan que decía "Analía vive con..." ¿Cómo sigo?

Atención: Si el niño dicta "vos vivís con tu marido...". La maestra escribe tal cual le dictan y luego lee para ver cómo queda, por ejemplo: *Analía vive con vos vivís con tu marido*. Espera una reflexión del grupo. Si los niños no acuerdan con lo escrito, ¿Cómo lo tendría que poner? Si los niños no proponen alguna alternativa, la maestra da opciones. Si los niños proponen alternativas, la docente da posibles respuestas correctas.

- A medida que va conversando y completando los recuadros del afiche colectivo registra en otro algunas cuestiones a averiguar para cuando trabajen con su propio texto:

"Cuando ustedes hagan el de cada uno, qué tienen que saber para poder completar esta parte". Por ejemplo ¿Quién eligió mi nombre? ¿Cómo se llama la religión de mi familia?, etc
"Eso lo tienen que averiguar en casa". Vamos a anotar en la lista de cosas lo que tenemos que averiguar.

Atención: No se trata de un dictado al MG. Los chicos verbalizan los que hay que averiguar, lo redondean y la maestra textualiza con forma de pregunta. Esta lista se pasa en limpio y se fotocopio para llevar en el cuaderno.

Texto III

Situación c) de las tres secuencias

ESCRITURA POR SÍ MISMOS en parejas: Textualización de testimonios

CONSIGNA INICIAL

Se acuerdan que cuando escribimos mi testimonio yo primero les contaba, por ejemplo, en donde nací y después, entre todos, decidíamos qué escribir y ustedes me dictaban. Ahora, tienen que contarse entre ustedes, por ejemplo, si Paula y Daniel van a escribir el testimonio de Paula, ella le cuenta a él donde nació, qué le contaron sus papás sobre dónde nació y entre los dos se ponen de acuerdo sobre qué escribir. Paula escribe pero Daniel la ayuda dictándole.

Conversar, verificar que se entienda la situación, y que primero se escribe el testimonio de un niño y después el del otro.

Si los niños aún no trabajaron en parejas, se destinará un espacio para explicitar en qué consiste el trabajo de a dos (acuerdos, alternancia de roles, posibles confrontaciones).

El docente hará intervenciones locales para propiciar el intercambio en las parejas.

ORGANIZACIÓN DE LA SITUACIÓN:

- Se organizan parejas de alumnos de niveles de conceptualización próximos.
- Un integrante de cada pareja escribe y el otro lo ayuda, luego invierten roles.
- La docente y los integrantes del equipo de investigación pasan por todas las parejas, indican quién escribe y quién ayuda a escribir: *Esperen que los vamos a ayudar...*

ANTE CADA SUBTEMA:

- A escribe su propio testimonio y B lo ayuda a escribir (todas las veces que sea necesario)
- Intervenciones del docente en la situación de escritura:
 - *Acá dice...* (lee el título o comienzo del subtema), *¿qué van a poner acá?*
 - Una vez que los niños dicen qué escribir el docente pregunta: *Bueno, ¿cómo lo van a poner?*
 - Si los niños lo dicen textualizado (en forma de lenguaje escrito), la docente explicita: *B, dictale a A para que lo escriba.*
 - Si los niños no saben o no deciden qué escribir, la maestra puede intervenir de las siguientes maneras:
 - Propone al niño autor de la página que vuelva a contar /
 - Brinda una opción apelando a producciones de otros niños: *hay chicos que ahí ponen que viven en una casa con techo de madera / algunos cuentan cómo es su habitación y lo que más les gusta / otros cuentan que viven en una casa que tiene dos habitaciones y un patio grande / otros ahí ponen que viven en un departamento*

- Recupera testimonios leídos en las situaciones ‘El maestro lee’: *mirá, te acordás que*
 - *Houda contaba que vive en una casa marroquí con patio grande y muros con azulejos decorados*
 - *Lito contaba que vive en una carpa en un terreno baldío en Quilmes*
 - *Nicole contaba que vive en una casa con cuatro habitaciones, jardín, pileta.*
 - *El niño huichol contaba que su casa está construida de piedras y barro y que el techo, las ventanas y puertas son de madera*
- Durante la escritura del niño autor del texto, en cada subtema interviene comunicando la práctica de dictado (dirigiéndose al niño que dicta): *Más despacito porque A no puede escribir tan rápido.*
- Ante la solicitud de ayuda por parte de los niños sobre el sistema de escritura, por ejemplo, *¿Con cuál va? ¿Con qué escribo? ¿Con qué pongo?*, el docente:
 - muestra el abecedario ilustrado /
 - pregunta: *¿cuál te puedo poner para que sepas?*
 - *Si te pongo tal, ¿te sirve?*
- Después de la escritura de cada subtema:
 - El adulto pide interpretación y toma nota en hoja aparte.
 - Si el niño olvida qué escribió, el adulto lo recuerda.
- Una vez que los niños escribieron, si es poco y pobre, el adulto sugiere contenidos del mismo modo que durante la escritura (*hay chicos que abí ponen / mirá, te acordás que Houda contaba tal cosa y tal otro contaba otras...*).

IMPORTANTE

- El adulto no reformula lo que los niños dicen.
- No se puede prestar el lápiz ni borrar.

Texto IV

VARIACIÓN CORRECCIÓN COLECTIVA^{113 - 114}

SITUACIÓN DIDÁCTICA

Un grupo de alumnos con la coordinación del docente revisan algunos textos. Se busca explicitar los problemas surgidos de la interpretación del escrito por parte de los niños que no son autores del mismo.

TEXTOS

- Las producciones son normalizadas: se reescriben de manera convencional sin modificar la puntuación y sintaxis; se corrigen las faltas gráficas y ortográficas y se modifica la línea gráfica.
- Se seleccionan epígrafes cuyas escrituras muestren uso de la 1ar. o 3era persona de la enunciación
NOMBRE (1era. o 3era p.)
EL BARRIO (3era. p.)
“NACÍ EN... (1era.p.)
JUAN VIVE CON... (3era.p.)
- Para cada clase se seleccionan dos o tres textos representativos de los problemas a analizar pertenecientes a niños de otro grupo de la muestra.
- Cada texto a discutir se copia en el pizarrón con letra de imprenta mayúscula. Sólo se emplea la cursiva en el caso de transcripción de citas de nombres (proprios, del barrio, de libros)

PROBLEMAS A TRABAJAR

- Persona del enunciador
- Puntuación

¹¹³ Las situaciones de corrección de textos ajenos ('Variación corrección colectiva' -Texto IV- y 'Variación corrección entre pares' -Texto V-) fueron diseñadas a propósito de la presente secuencia de investigación 'Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes'. Autores de la secuencia: Mirta Castedo, Yamila Wallace, Alejandra Paione, María Dapino, Gabriela Hoz, Viviana Traverso e Inés Sancha.

¹¹⁴ La docente que estuvo a cargo del dictado de la clase de corrección colectiva fue Alejandra Paione.

PLANIFICACIÓN DE INTERVENCIONES

Posibilidades a tener en cuenta:

- Los niños observan problemas en el texto seleccionado. La docente solicita posibles soluciones. Las anota, comenta. Evalúan entre todos y deciden la solución a adoptar.
- Las propuestas de los niños no logran resolver problema. La docente aporta una o varias soluciones posibles para discutir.
- Los niños no pueden formular alternativas o no proponen soluciones. La docente informa posibles maneras de resolver el problema de escritura.
- Los niños no señalan problemas. La docente señala el problema y solicita posibles soluciones.
- La docente rescata o señala problemas que ya han aparecido y propone estrategias de solución ya utilizadas.
- La docente sistematiza las soluciones a problemas tratados con frecuencia y considerados comprendidos por los niños.

Sentido de la tarea y pautas de organización

- Hacer presente el propósito y el destinatario: “Estamos escribiendo el libro de nuestros testimonios como el de *Niños como yo*, para ser compartidos con otros chicos de otras escuelas”.
- Recordar los roles de la tarea, el lugar del autor y de los pares: “Este es el texto de Juan sobre (NOMBRE, EL BARRIO, “NACI EN...”). Él lo hizo bien pero aún tiene cosas para mejorar para que le quede mejor, para que le quede bonito. Vamos a leerlo y todos pueden opinar acerca de qué modificar: agregar, sacar o cambiar. Todo lo que hagamos seguramente nos va a servir para cuando revisemos el propio...”
- Explicitar las operaciones de transcripción: “Voy a copiar en el pizarrón el texto de Juan con letra de imprenta para que todos entiendan. Si se equivocó en alguna letra yo se lo voy a reglar para que lo puedan leer mejor. Sólo nos vamos a fijar si el que lea el texto lo va entender bien...”
- Favorecer el intercambio colaborativo
- Tener en cuenta la especificidad del texto: “Acuérdense que el texto decía NACI EN” “Acuérdense que este texto que estamos revisando está dentro del texto completo que empezaba diciendo...”

SITUACIÓN: CORRECCIÓN COLECTIVA
TEXTOS E INTERVENCIONES

N°	TEXTOS SELECCIONADOS	CATEGORÍA	POSIBLES INTERVENCIONES	CONTENIDOS A TRABAJAR	AÑO
1	<p>ENZO SIGNIFICA EL PRÍNCIPE DE SU TIERRA SÉ EL SIGNIFICADO DE MI NOMBRE PORQUE LO LEÍ EN UN LIBRO DE NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE</p> <p><u>Alternativas:</u> “Enzo significa el príncipe de su tierra. Sé el significado de mi nombre porque lo leí en un libro: <i>Nuestro significado del nombre.</i>”</p> <p>“Enzo significa el príncipe de su tierra y sé el significado de mi nombre porque lo leí en un libro: <i>Nuestro significado del nombre.</i>”</p> <p>“Enzo significa el príncipe de su tierra. Sé el significado de mi nombre porque lo leí en un libro llamado <i>Nuestro significado del nombre.</i>”</p>	NOMBRE	<p>¿Quién está hablando?</p> <p>Yo creo que acá hay dos partes que habría que separar ¿dónde separarían?</p> <p>¿Con qué se puede separar?</p> <p><i>Nuestro significado del nombre</i> es el título del libro que leyeron para saber...</p> <p>¿Qué podemos hacer para que se entienda que es el nombre de un libro? (Ofrecer ejemplos impresos)¹¹⁵</p>	<p>-Punto</p> <p>-Comillas de primera persona</p> <p>-Destacado de cita</p> <p>-Dos puntos o lexicalización</p>	Todos

¹¹⁵ Ver **Texto V** de este mismo anexo.

2	<p>EL DIQUE TRANQUILO A VECES PELIGROSO /<i>otros chicos pusieron</i>/ EL DIQUE ES TRANQUILO PERO A VECES NO</p> <p><u>Alternativas:</u> Mi barrio se llama <i>El Dique</i> El barrio Se llama <i>El Dique</i> <i>El Dique</i> es tranquilo, aunque /pero/ a veces es peligroso. El <i>Dique</i> es un barrio tranquilo pero a veces es peligroso. <i>El Dique</i> es tranquilo; pero a veces, peligroso.</p>	EL BARRIO	<p>¿Cómo podemos hacer para que se entienda que el barrio se muestra tranquilo y a veces peligroso?</p> <p>¿Qué podemos hacer para que se entienda que El Dique es el nombre del barrio?</p> <p>No dar la última opción.</p>	<p>-Coma -Adversativo</p>	Todos
3	<p>“NACÍ EN ARGENTINA EN LA CIUDAD DE LA PLATA EL 20 DE ABRIL DE 1999 Y POR CESÁREA</p> <p><u>Alternativas:</u> “Nací en Argentina, en la ciudad de La Plata, el 20 de abril de 1999 y por cesárea.” “Nací en Argentina, en la ciudad de La Plata, el 20 de abril de 1999, por cesárea.”</p>	NACÍ EN	<p>Acá está todo junto ¿dónde habría que separar?</p> <p>¿Qué podemos usar para separar todos estos datos del nacimiento (país, ciudad y forma de nacer)? / ¿Con qué se puede separar?</p>	<p>-Coma en sucesión de circunstancias</p>	Todos
4	<p>LATÍN LA QUE CUMPLE CON SU PALABRA</p> <p><u>Alternativas:</u> <i>Fabiana</i> viene del latín y significa <i>la que cumple con su palabra</i>.</p>	NOMBRE	<p>Esto no se entiende ¿qué quiere decir “latín la que cumple con su palabra”?</p> <p>¿A qué se refiere?</p> <p>¿Qué podemos hacer para que se entienda que es el significado del nombre?</p>	<p>-Coma -Resaltado de cita -Elisión (lector)</p>	3ero.

	Del latín, <i>la que cumple con su palabra.</i>		Hay una manera de ahorrar palabras.		
5	<p>PEDRO VIVE CON MAMÁ SANDRA, PAPÁ RUBÉN, HERMANAS JULIETA Y MICAELA.</p> <p><u>Alternativas:</u></p> <p>Pedro vive con su /la/ mamá, Sandra, su /el/ papá, Rubén y sus /las/ hermanas, Julieta y Micaela.</p> <p>Pedro vive con su /la/ mamá que se llama Sandra, su /el/ papá, Rubén y sus /las/ hermanas, Julieta y Micaela.</p> <p>Pedro vive con sus padres, Sandra y Rubén, y sus hermanas, Julieta y Micaela.</p> <p>Pedro vive con su mamá (Sandra), su papá (Rubén), y sus hermanas (Julieta y Micaela)</p>	VIVE CON	<p>¿Cómo lo pondríamos para que el que lea este texto se de cuenta/entienda que son los padres de Pedro?</p> <p>¿Cómo hacemos para aclarar que Sandra es el nombre de la mamá, que Rubén es el nombre del papá y que Julieta y Micaela son los nombres de las hermanas?</p>	<p>-Coma de aclaración</p> <p>-Uso de paréntesis o guiones</p>	Todos
6	<p>JUAN VIVE CON MAMÁ LEONEL JÉSICA ÉRICA MARCELA</p> <p><u>Alternativas:</u></p> <p>Juan vive con su mamá y sus hermanos Leonel, Jérica, Érica y Marcela.</p> <p>Juan vive con su mamá y sus hermanos. Ellos</p>	VIVE CON	¿Cómo podemos hacer para que se entienda que Leonel, Jérica, Érica y Marcela son hermanos de Juan? (Suponiendo que sí son hermanos).	-Coordinación	1ero. y 2do.

	<p>son Leonel, Jérica, Érica y Marcela.</p> <p>Juan vive con su mamá y sus hermanos (Leonel, Jérica, Érica y Marcela).</p> <p>Juan vive con su mamá y sus hermanos que se llaman Leonel, Jérica, Érica y Marcela</p>				
7	<p>HAY UNA PLACITA Y DOS CANCHITAS A LA VUELTA DE MI CASA HAY UNA DE ESAS CANCHITAS</p> <p><u>Alternativas:</u></p> <p>Hay una placita y dos canchitas. “A la vuelta de mi casa hay una de esas canchitas”.</p> <p>Hay una placita y dos canchitas. A la vuelta de la casa de Juan hay una de esas canchitas.</p>	EL BARRIO	¿Quién está hablando?	Enunciador Punto Comillas de primera persona	Todos
8	<p>LAS CASAS DE MI BARRIO SON BAJAS ESTÁN HECHAS DE PARED, HAY CABALLOS DE CARRERA QUE LE TIENEN MIEDO A LOS AUTOS Y SON ALTOS Y MI BARRIO SE LLAMA BARRIO HIPÓDROMO¹¹⁶</p> <p><u>Alternativas:</u></p> <p>Las casas de mi barrio son bajas, están hechas de pared. Hay caballos de carrera que son altos y le tienen miedo a los autos. Mi barrio se llama <i>Barrio Hipódromo</i>.</p> <p>Se llama <i>Barrio Hipódromo</i>. Las casas de mi barrio son bajas, están hechas de pared. Hay caballos de carrera que son altos y le tienen</p>	EL BARRIO	<p>Yo creo que acá hay varias partes que habría que separar ¿dónde separarían?</p> <p>¿Con qué podríamos separar?</p> <p>Dar información directa: cambiar ‘de pared’ por ‘de material’.</p>	-Punto -Destacado de nombre	3ero.

¹¹⁶ La repetición de ‘y’ y de ‘mi barrio’ no está mal si se la considera de estilo.

	miedo a los autos.				
9	JUAN VIVE CON MIS HERMANOS Y CON MIS PAPÁS <u>Alternativas:</u> Juan vive con sus/los hermanos y con sus/los papás Juan vive con su familia: sus papás y hermanos.	VIVE CON	¿Quién está hablando? Juan tiene que hablar de él como si fuese otra persona Aquí dice (lee y señala) <i>JUAN VIVE CON...</i> ¿cómo seguimos? Yo aquí leo este epígrafe (lee) <i>Juan vive con mis hermanas</i> ¿mis hermanas?	Enunciador	Todos
10	JUAN VIVE CON YO VIVO CON MI MAMÁ Y MI PAPÁ Y MI HERMANO Y MI PERRO <u>Alternativas:</u> Juan vive con su mamá, su papá, su hermano y su perro. Juan vive con sus padres, su hermano y su perro. Juan vive con sus padres, su hermano y también, con su perro.	VIVE CON	Aquí dice (Leer todo “decorrido” para ver si los niños perciben el problema) ¿Se entiende así como está escrito? ¿Quién está hablando? Juan tiene que hablar de él como si fuese otra persona. Aquí dice (lee y señala) <i>JUAN VIVE CON...</i> ¿cómo seguimos? ¿Qué podemos hacer para no repetir tanto ‘MI’?	Enunciador Repetición	1ero y 2do.

Texto V

Textos impresos presentados por el docente como alternativas de destacado de cita

Después cuando el tiempo hubo pasado, Kipling se convirtió en un hombre importante y sobre todo en el autor de dos libros apasionantes: *El libro de la jungla* y *Kim de la selva*.

Después cuando el tiempo hubo pasado, Kipling se convirtió en un hombre importante y sobre todo en el autor de dos libros apasionantes: “El libro de la jungla” y “Kim de la selva”.

Texto VI

VARIACIÓN CORRECCIÓN ENTRE PARES

SITUACIÓN DIDÁCTICA

Un grupo de alumnos (agrupados en parejas) con la coordinación del docente revisan algunos textos. Se busca explicitar los problemas surgidos de la interpretación del escrito por parte de los niños que no son autores del mismo.

TEXTOS

- Las producciones son normalizadas: se reescriben de manera convencional sin modificar la puntuación y sintaxis; se corrigen las faltas gráficas y ortográficas y se modifica la línea gráfica.
- Se seleccionan epígrafes cuyas escrituras muestren uso de la 1ar. o 3era persona de la enunciación
NOMBRE (1era. o 3era p.)
EL BARRIO (3era. p.)
“NACÍ EN ... (1era.p.)
JUAN VIVE CON... (3era.p.)
- Los epígrafes son los mismos que fueron revisados colectivamente por otro grupo de niños.
- Cada texto a corregir por cada pareja de niños está impreso en hojas tamaño A4, un texto por hoja. Los mismos están transcritos en letra de imprenta mayúscula destacada en tamaño las mayúsculas textuales y léxicas.

PROBLEMAS A TRABAJAR

- Persona del enunciador
- Puntuación

PLANIFICACIÓN DE INTERVENCIONES

Possibilidades a tener en cuenta:

- La maestra no interviene

- En caso que los niños tengan dudas sobre qué agregar, sacar o cambiar la maestra interviene “*qué querés que se entienda*”, “*poné lo que te parezca mejor para que se entienda*”.
- En caso que los niños no sepan qué cambiar, agregar o sacar la maestra interviene:
 - 1) Da una opción: ejemplo: “algunos chicos dicen que acá no se entiende porque no puede ser que El Dique sea tranquilo y al mismo tiempo peligroso”
 - 2) Da dos opciones más.
 Es decir, la docente señala el problema y solicita posibles soluciones.

Sentido de la tarea y pautas de organización

- Hacer presente el propósito y el destinatario: “*Estamos escribiendo el libro de nuestros testimonios como el de Niños como yo, para ser compartidos con otros chicos de otras escuelas*”
- Recordar los roles de la tarea, el lugar del autor y de los pares: “*Este es el texto de Juan sobre (NOMBRE, EL BARRIO, “NACI EN...”) Él lo hizo bien pero aún tiene cosas para mejorar para que le quede mejor, para que le quede bonito. Vamos a leerlo y cada pareja se va a fijar si hay algo para cambiar, pueden agregar, sacar o cambiar. Todo lo que hagamos seguramente nos va a servir para cuando revisemos el propio testimonio.*”
- Explicitar las operaciones de transcripción: “*yo les voy a dar una copia del texto de Juan, uno por vez, con letra de imprenta para que todos entiendan. Si se equivocó en alguna letra yo se lo voy a arreglar para que lo puedan leer mejor. Sólo nos vamos a fijar si el que lea el texto lo va entender bien. Yo primero se los leo y después cada pareja se fija si hay algo para cambiar, pueden agregar, cambiar o sacar...*”
- Favorecer el intercambio entre pares
- Tener en cuenta la especificidad del texto: “Acuérdense que el texto decía NACI EN” “Acuérdense que este texto que estamos revisando está dentro del texto completo que empezaba diciendo...”

SITUACIÓN: CORRECCIÓN ENTRE PARES

TEXTOS PARA 1° Y 2° AÑO (se transcriben continuados, es decir, no un texto por hoja tal como se les presentó a cada pareja de niños)

**ENZO SIGNIFICA EL PRÍNCIPE DE SU TIERRA SÉ EL SIGNIFICADO
DE MI NOMBRE PORQUE LO LEÍ EN UN LIBRO
DE NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE**

EL DIQUE TRANQUILO A VECES PELIGROSO

**HAY UNA PLACITA Y DOS CANCHITAS A LA VUELTA
DE MI CASA HAY UNA DE ESAS CANCHITAS**

**“NACÍ EN ARGENTINA EN LA CIUDAD DE LA PLATA
EL 20 DE ABRIL DE 1999 Y POR CESÁREA**

**PEDRO VIVE CON MAMÁ SANDRA, PAPÁ RUBÉN,
HERMANAS JULIETA Y MICAELA.**

**JUAN VIVE CON
MAMÁ
LEONEL
JÉSICA
ÉRICA
MARCELA**

TEXTOS PARA 3° AÑO

**ENZO SIGNIFICA EL PRÍNCIPE DE SU TIERRA SÉ EL SIGNIFICADO DE MI NOMBRE PORQUE LO LEÍ
EN UN LIBRO DE NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE**

“NACÍ EN ARGENTINA EN LA CIUDAD DE LA PLATA EL 20 DE ABRIL DE 1999 Y POR CESÁREA

PEDRO VIVE CON MAMÁ SANDRA, PAPÁ RUBÉN, HERMANAS JULIETA Y MICAELA.

HAY UNA PLACITA Y DOS CANCHITAS A LA VUELTA DE MI CASA HAY UNA DE ESAS CANCHITAS

LATÍN LA QUE CUMPLE CON SU PALABRA

EL DIQUE TRANQUILO A VECES PELIGROSO

Texto VII

Transcripción y transcripción normalizada de VI y VF (se transcribe 1 texto del total de 272 textos)

EPx_SIXTO_3_GA_pareja con Braian_EAv_VRD_VI-VF_Transcripción_Normalización_EL BARRIO

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
EL BARRIO LAS CASAS DE MI BARRIO // SON BAJAS Y ESTAN ECHAS // DE PARED , HAY CABALLOS // DE CARRERA QUE LE TIENEN // MIEDO ALOS AUTOSYSON // ALTOS Y MI BR ^A RRIO SE // LLAMA BARRIO HIPODROMO	EL BARRIO “ LAS CASAS DE MI BARRIO // SON BAJAS Y ESTAN ECHAS // DE PARED , HAY CABALLOS // DE CARRERA QUE LE TIENEN // MIEDO ALOS AUTOSYSON // ALTOS Y MI BR ^A RRIO SE // LLAMA BARRIO HIPODROMO ”
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
EL BARRIO las casas de mi barrio son bajas están hechas de pared , hay caballos de carrera que le tienen miedo a los autos y son altos y mi barrio se llama barrio Hipódromo	EL BARRIO “ las casas de mi barrio son bajas están hechas de pared , hay caballos de carrera que le tienen miedo a los autos y son altos y mi barrio se llama barrio Hipódromo ”

Tabla I
Planilla ‘Tipo y número de signos de puntuación’
 Captura de pantalla donde se puede observar el total de 22 columnas y 31 filas de 272

Tipo y número de signos de puntuación [Modo de compatibilidad] - Microsoft Excel																							
Archivo Inicio Insertar Diseño de página Fórmulas Datos Revisar Vista																							
Calibri 11 Fuente Alineación Número Formato condicional Estilos Estilos de celda Insertar Eliminar Formato Autosuma Rellenar Borrar Ordenar y filtrar Buscar y seleccionar Modificar																							
A1 X ✓ ✖ Texto																							
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V		
1	Texto	Situación	nombre c	nivel	pareja	pos enun	version	grupc	punt	0 marcas	de 1 a 4	de 5 a 10	r	punto	coma	puntos inter	comillas	dos punto	Signos de	total i	person	en los	año
2	nombre	VRD	Sixto	Av	b	n	VI	GA	con	no	si	no		0	1	0	0	0	0	1 si	si	3	
3	nombre	VCC	Paula	Av	b	n	VI	GA	con	no	si	no		1	0	0	1	2	0	0	3 si	si	3
4	nombre	VCC	Gisela	Av	b	n	VI	GA	con	no	si	no		1	0	1	2	0	0	0	4 si	si	3
5	nombre	VCP	Daniel	Av	b	n	VI	GA	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0	0 si	si	3
6	nombre	VCC	Braian C	Alf	b	n	VI	GA	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0	0 si	no	3
7	nombre	VCP	Melanie	Alf	b	n	VI	GA	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0	0 si	si	3
8	nombre	VRD	Elías	Alf	b	n	VI	GA	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0	0 si	si	3
9	nombre	VCP	Ayelén	Alf	b	n	VI	GA	con	no	si	no		1	0	0	2	0	0	0	3 si	si	3
10	nombre	VRD	Kevin	Tr	b	n	VI	GA	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0	0 si	no	3
11	nombre	VRD	Sixto	Av	b	n	VF	GA	con	no	si	no		0	1	0	2	0	0	0	3 si	si	3
12	nombre	VCC	Paula	Av	b	n	VF	GA	con	no	no	si		1	1	1	2	1	0	6 si	si	3	
13	nombre	VCC	Gisela	Av	b	n	VF	GA	con	no	si	no		1	0	1	2	0	0	4 si	si	3	
14	nombre	VCP	Daniel	Av	b	n	VF	GA	con	no	si	no		1	0	1	2	0	0	4 oscila	si	3	
15	nombre	VCC	Braian c	Alf	b	n	VF	GA	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0 si	no	3	
16	nombre	VRD	Cristian	Tr	b	n	VF	GA	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0	0 si	si	1
17	nombre	VRD	Cristian	Tr	b	n	VI	GA	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0	0 si	si	1
18	nombre	VRD	Xavier	Tr	b	n	VI	GA	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0	0 no	no	2
19	nombre	VRD	Xavier	Tr	b	n	VF	GA	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0	0 no	no	2
20	nombre	VCP	Agustín	Tr	b	n	VI	GA	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0	0 si	no	2
21	nombre	VCP	Agustín	Tr	b	n	VF	GA	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0	0 si	no	2
22	nombre	VCC	Roberto	Tr	b	n	VI	GA	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0	0 oscila	si	2
23	nombre	VCC	Roberto	Tr	b	n	VF	GA	con	no	si	no		1	0	0	0	0	0	1 oscila	si	2	
24	nombre	VCC	Romina	Tr	b	n	VI	GB	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0 si	no	2	
25	nombre	VCC	Romina	Tr	b	n	VF	GB	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0 oscila	si	2	
26	nombre	VRD	Abigail	Tr	b	n	VI	GB	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0 si	si	2	
27	nombre	VRD	Abigail	Tr	b	n	VF	GB	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0 si	si	2	
28	nombre	VRD	Priscila	Tr	b	n	VI	GB	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0 si	si	1	
29	nombre	VRD	Priscila	Tr	b	n	VF	GB	sin	si	no	no		0	0	0	0	0	0	0 si	si	1	
30	nombre	VCP	Melanie	Alf	b	n	VF	GA	con	no	si	no		0	0	0	2	0	0	2 si	si	3	
31	nombre	VRD	Elías	Alf	b	n	VF	GA	con	no	no	si		1	1	1	2	0	0	5 si	si	3	

Tabla II
Planilla ‘Tipos de textos’
 Captura de pantalla donde se puede observar el total de 8 columnas y 27 filas de 136

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
	Pareja	Epígrafe	Tipo de texto	Grupo	Variación	Nivel de Escr.	Año	Escuela						
2	Karen y J	de dónde viene	explicación	GB	VCP	Alf	3 x							
4	JaquelinE y M	de dónde viene	explicación	GA	VCC	Alf	3 x							
5	Xavier y T	de dónde viene	explicación	GA	VRD	Tr	2 y							
6	Melanie y F	de dónde viene	explicación	GA	VCP	Alf	3 x							
7	Roberto y S	de dónde viene	explicación	GA	VCC	Tr	2 y							
8	Gisela y L	de dónde viene	explicación	GA	VCC	Av	3 x							
9	Priscila y P	de dónde viene	explicación	GB	VCP	Tr	3 x							
10	Florencia y L	de dónde viene	explicación	GB	VCP	Alf	3 x							
11	Daniel y B	de dónde viene	explicación	GA	VCP	Av	3 x							
12	JaquelinC y C	de dónde viene	explicación	GB	VCP	Av	3 x							
13	Agustín y M	de dónde viene	explicación	GA	VCP	Tr	2 y							
14	Braian y JI	de dónde viene	explicación	GA	VCC	Alf	3 x							
15	Juan y L	de dónde viene	explicación	GB	VCC	Av	3 x							
16	Estefanía y E	de dónde viene	explicación	GB	VRD	Av	3 x							
17	Elías y F	de dónde viene	explicación	GA	VRD	Alf	3 x							
18	Abigail y L	de dónde viene	explicación	GB	VRD	Tr	2 y							
19	Nazareno y Z	de dónde viene	explicación	GB	VCC	Alf	3 x							
20	Ayelén y O	de dónde viene	explicación	GA	VCP	Alf	3 x							
22	Sixto y B	de dónde viene	explicación	GA	VRD	Av	3 x							
23	Paula y M	de dónde viene	explicación	GA	VCC	Av	3 x							
24	JaquelinE y M	nombre	explicación	GA	VCC	Alf	3 x							
25	Ayelén y O	nombre	explicación	GA	VCP	Alf	3 x							
26	Daniel y B	nombre	explicación	GA	VCP	Av	3 x							
27	Kevin y L	nombre	explicación	GA	VRD	Tr	3 x							

Tabla III
Planilla ‘Tipos de cambios’
 Captura de pantalla donde se puede observar el total de columnas y filas

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1	Parejas	nº total de v	nº CnoP e	nº CP en	nº punto fir	nº cambio	Cambios	nº total d	nº CnoP e	nº CP en	nº punto fi	nº cambio	Cambios	T. CnoP	T. CP en	nºTOTAL	nivel	varia	grup	grad
2	Romina y H	3	3	0	0	0	2	11	11	0	0	0	2	14	0	14	Tr	VCC	GB	2
3	Abigail y L	3	3	0	0	0	4	3	3	0	0	0	0	6	0	6	Tr	VRD	GB	2
4	Cristian y A	4	4	0	0	0	0	12	12	0	0	0	0	16	0	16	TR	VRD	GA	1
5	BraianC y JI	5	4	1	0	1	3	6	2	4	2	2	0	6	5	11	Alf	VCC	GA	3
6	Xavier y T	6	6	0	0	0	2	5	5	0	0	0	0	11	0	11	Tr	VRD	GA	2
7	Karen y J	6	6	0	0	0	1	14	11	3	1	2	6	17	3	20	Alf	VCP	GB	3
8	JaquelinE y M	6	6	0	0	0	0	8	5	3	1	2	0	11	3	14	Ald	VCC	GA	3
9	Elias y F	7	7	0	0	0	2	48	14	34	5	29	0	21	34	55	Alf	VRD	GA	3
10	Kevin y L	10	10	0	0	0	3	18	12	6	5	1	0	22	6	28	Tr	VRD	GA	3
11	Estefania y E	10	8	2	1	1	4	25	17	8	2	6	0	25	10	35	Av	VRD	GB	3
12	Roberto y S	11	11	0	0	0	9	10	3	7	6	1	0	14	7	21	Tr	VCC	GA	2
13	Agustin y M	12	12	0	0	0	13	17	11	5	2	3	1	23	5	28	Tr	VCP	GA	2
14	Sixto y BS	12	10	2	0	2	1	13	5	8	0	8	0	15	10	25	Av	VRD	GA	3
15	JaquelinC y C	12	12	0	0	0	6	24	9	15	4	11	0	21	15	36	Av	VCP	GB	3
16	Nazareno y Z	12	10	2	0	2	13	35	13	22	5	17	6	23	24	47	Alf	VCC	GB	3
17	Melanie y F	13	10	3	0	3	1	26	6	20	6	14	0	16	23	39	Alf	VCP	GA	3
18	Juan y L	14	10	4	0	4	3	14	9	5	1	4	0	19	9	28	Av	VCC	GB	3
19	Ayelén y O	14	5	9	1	8	9	21	4	17	2	15	0	9	26	35	Alf	VCP	GA	3
20	Priscila y P	15	15	0	0	0	1	11	11	0	0	0	1	26	0	26	Tr	VCP	GB	3
21	Priscila y F	15	15	0	0	0	3	8	8	0	0	0	4	23	0	23	Tr	VRD	GB	1
22	Gisela y L	15	7	8	0	8	0	29	17	12	2	10	0	24	20	44	Av	VCC	GA	3
23	Florencia y L	17	14	3	3	0	1	10	9	1	1	0	0	23	4	27	Alf	VCP	GB	3
24	Daniel y B	18	13	5	0	5	0	18	4	15	6	9	0	17	20	37	Av	VCP	GA	3
25	Paula y M	22	11	11	0	11	1	31	13	18	1	17	0	24	29	53	Av	VCC	GA	3
26																679				
27																				
28																				
29																				
30																				
31																				

Tabla IV
Planilla ‘Discriminación de los tipos de cambios’
 Captura de pantalla donde se puede observar el total de 25 filas y 26 columnas de 39

Discriminación de los tipos de cambios [Modo de compatibilidad] - Microsoft Excel

ArchivoInicioInsertarDiseño de páginaFórmulasDatosRevisarVista

Calibri11A A

Pegar

Portapapeles

Fuente

Alineación

General

Número

Formato condicional

Dar formato como tabla

Estilos de celda

Insertar

Eliminar

Formato

Celdas

Autosuma

Rellenar

Borrar

Ordenar y filtrar

Buscar y seleccionar

Modificar

A1 Parejas

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
1	Parejas	SLxP	SPxL	SPxP	S-Pcr	S-Psr	ST	SmxM	AP	A-Pcr	A-Psi	EP	E-Pcr	E-Psr	Baj-re	Sist.E	Total	SLxP	SPxL	SPxP	S-Pcr	S-Psr e	ST e	SmxM	AP e	A-Pcr
2	Abigail y L	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Xavier y T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6	6	0	0	0	0	2	0	0	0
4	BraianCy JI	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	5	1	0	1	0	0	0	0	2
5	JaquelinE y M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	6	0	1	0	0	0	0	0	2
6	Priscila y F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	14	15	0	0	0	0	0	0	0	0
7	Roberto y S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	11	11	0	0	0	0	0	0	0	7
8	Cristian y A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	0	0	2	0	0	0	0
9	Romina y H	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	3	0	0	0	1	2	0	0	0
10	Priscila y P	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	15	15	0	0	0	0	5	0	0	0
11	Florencia y L	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	1	14	17	0	0	0	0	3	0	0	1
12	Sixto y BS	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	2	1	5	12	1	1	0	1	2	0	0	0	6
13	Kevin y L	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3	8	10	1	0	0	0	0	0	0	0	5
14	Agustin y M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	12	12	0	0	0	1	2	0	0	2
15	Juan y L	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	2	1	0	3	9	16	0	0	0	0	0	0	0	0	3
16	Estefania y E	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4	7	10	0	0	0	4	1	0	0	0	4
17	JaquelinCy C	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	6	8	12	0	3	2	5	0	0	1	8	
18	Melanie y F	1	0	0	3	0	0	0	2	0	1	0	1	0	1	5	13	1	0	0	1	5	0	0	15	
19	Daniel y B	1	0	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	13	18	0	0	0	1	2	0	0	15	
20	Karen y J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5	1	0	0	0	2	0	0	0	3	
21	Nazareno y Z	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	13	9	12	1	0	0	2	1	0	0	20	
22	Ayelén y O	0	0	0	1	0	0	0	9	0	1	0	0	0	9	3	14	1	0	0	0	1	0	0	12	
23	Gisela y L	1	1	0	1	1	0	0	6	0	0	0	1	0	0	4	15	1	0	0	2	3	2	2	6	
24	Paula y M	1	0	0	0	1	0	0	10	1	0	0	0	0	1	9	23	2	1	0	2	3	0	0	11	
25	Elias y F	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	7	0	0	1	1	1	0	0	32	
26																										
27																										
28																										

Hoja1Hoja2Hoja3

Listo

90%

08:00 p.m.
19/04/2012

Tabla V
Planilla ‘Agregados de puntuación’
 Captura de pantalla donde se puede observar el total de 9 columnas y 25 filas de 203

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
	Epígrafe	niño	marca puntuació	n° AP VI	n° AP VF	nivel escrit	variación	año	grupo							
2	barrio	Sixto	comillas	0	2 Av	VRD			3 GA							
3	de donde viene	Sixto	comillas	0	2 Av	VRD			3 GA							
4	le gusta comer	Sixto	ninguna	0	0 Av	VRD			3 GA							
5	naci en	Sixto	ninguna	0	0 Av	VRD			3 GA							
6	nombre	Sixto	coma	1	0 Av	VRD			3 GA							
7	nombre	Sixto	comillas	0	2 Av	VRD			3 GA							
8	barrio	Melanie	punto final	0	1 Alf	VCP			3 GA							
9	vive con	Sixto	ninguna	0	0 Av	VRD			3 GA							
10	barrio	Elías	coma	0	3 Alf	VRD			3 GA							
11	barrio	Elías	punto final	0	1 Alf	VRD			3 GA							
12	de donde viene	Elías	comillas	0	2 Alf	VRD			3 GA							
13	de donde viene	Elías	coma	0	1 Alf	VRD			3 GA							
14	de donde viene	Elías	punto final	0	1 Alf	VRD			3 GA							
15	vive con	Elías	punto final	0	1 Alf	VRD			3 GA							
16	vive con	Elías	coma	0	2 Alf	VRD			3 GA							
17	le gusta comer	Elías	coma	0	11 Alf	VRD			3 GA							
18	le gusta comer	Elías	punto final	0	1 Alf	VRD			3 GA							
19	nombre	Elías	coma	0	1 Alf	VRD			3 GA							
20	nombre	Elías	punto final	0	1 Alf	VRD			3 GA							
21	nombre	Elías	comillas	0	3 Alf	VRD			3 GA							
22	nombre	Elías	punto interno	0	1 Alf	VRD			3 GA							
23	naci en	Elías	coma	0	1 Alf	VRD			3 GA							
24	naci en	Elías	comillas	0	1 Alf	VRD			3 GA							
25	naci en	Elías	punto final	0	1 Alf	VRD			3 GA							

Tabla VI
Planilla ‘Eliminaciones de puntuación’
 Captura de pantalla donde se puede observar el total de 9 columnas y 26 filas de 143

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	epígrafe	Pareja	marca punt	n° EP VI	n° EP VF	nivel escr	variación	año	grupo							
2	barrio	Estefanía y E	punto final	0	1 Av	VRD			3 GB							
3	de donde vie	Estefanía y E	ninguna	0	0 Av	VRD			3 GB							
4	le gusta com	Estefanía y E	punto interno	1	0 Av	VRD			3 GB							
5	naci en	Estefanía y E	ninguna	0	0 Av	VRD			3 GB							
6	vive con	Estefanía y E	dos puntos	0	1 Av	VRD			3 GB							
7	vive con	Jaquelin y C	punto final	0	1 Av	VCP			3 GB							
8	barrio	Jaquelin y C	ninguna	0	0 Av	VCP			3 GB							
9	de donde vie	Jaquelin y C	ninguna	0	0 Av	VCP			3 GB							
10	nombre	Nazareno y Z	punto final	0	1 Alf	VCC			3 GB							
11	le gusta com	Jaquelin y C	ninguna	0	0 Av	VCP			3 GB							
12	nombre	Jaquelin y C	ninguna	0	0 Av	VCP			3 GB							
13	naci en	Jaquelin y C	ninguna	0	0 Av	VCP			3 GB							
14	barrio	Karen y J	ninguna	0	0 Alf	VCP			3 GB							
15	de donde vie	Karen y J	ninguna	0	0 Alf	VCP			3 GB							
16	vive con	Karen y J	ninguna	0	0 Alf	VCP			3 GB							
17	le gusta com	Karen y J	ninguna	0	0 Alf	VCP			3 GB							
18	nombre	Karen y J	ninguna	0	0 Alf	VCP			3 GB							
20	barrio	Priscila y P	ninguna	0	0 Tr	VCP			3 GB							
21	de donde vie	Priscila y P	ninguna	0	0 Tr	VCP			3 GB							
22	vive con	Priscila y P	ninguna	0	0 Tr	VCP			3 GB							
23	le gusta com	Priscila y P	ninguna	0	0 Tr	VCP			3 GB							
24	nombre	Priscila y P	ninguna	0	0 Tr	VCP			3 GB							
25	naci en	Priscila y P	ninguna	0	0 Tr	VCP			3 GB							
26	barrio	florencia y L	ninguna	0	0 Alf	VCP			3 GB							

Hoja1 Hoja2 Hoja3

Listo Se encontraron 58 de 143 registros

11:33 p.m. 18/04/2012

Texto VIII

Transcripción de registro de observación con primer análisis

EPx_PAULA_3_GA_pareja con Magalí_EAv_VCC_VIT-VFT_Registro_NACÍ EN

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
<p>“NACÍ EN EL HOSPITAL B#^UTIERES PESE 3 K // 50G TARDE POCO MI NACIMIENTO // FUE RAPIDO , LINDO Y SIN DOLOR “ .</p>	<p>“NACÍ EN EL HOSPITAL B#^G^UTIER^RES . PESE 3 K // 50G gr. TARDE POCO . MI NACIMIENTO // FUE RAPIDO , LINDO Y SIN DOLOR “ .</p>
TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA	
VI	VF
<p>“NACÍ EN el hospital Gutiérrez pesé 3,050 kg tardé poco mi nacimiento fue rápido , lindo y sin dolor ”.</p>	<p>“NACÍ EN el hospital Gutiérrez . pesé 3,050 kg. tardé poco . mi nacimiento fue rápido , lindo y sin dolor ”.</p>

<p>E: les voy a leer acá, dice (lee el epígrafe) <i>nací en el hospital gutierrez pesé tres kilos quinientos seis tarde poco mi nacimiento fue rápido lindo y sin dolor.</i> Magalí (M): pusiste <i>tardé poco mi nacimiento fue rápido...</i> qué dice acá? (señalando GUTIERES). Paula (P): seño, quiero tachar algo. E: bueno. P: porque me parece que va con doble ‘v’, gutierrez (remarcando sílaba inicial). E: gu con ‘ge’ y con ‘u’.</p>	<p>“NACÍ EN EL HOSPITAL B#^G^UTIER^RES .</p>
--	---

<p>P: si pero pienso que va con doble 'v'</p> <p>E: no, con 'g' y con 'u'.</p> <p>P: ah, pero puse bu (agrega GU, queda GUTIERES).</p> <p>E: gutierrez. (lee) <i>Nací en el hospital gutierrez pesé tres kilos quinientos seis tarde poco mi nacimiento fue rápido lindo y sin dolor.</i></p> <p>P: seño, me faltó otra 'erre' (y agrega R en GUTIERES, queda GUTIERRES) <i>gutierrez</i>, bueno.</p>	
<p>Corrección SE de nombre propio.</p> <p>Comentarios: Ante la duda ortográfica de la autora la entrevistadora brinda la información de manera directa.</p>	SE (B/G) y (R/RR)
<p>M: esperá, vamos con puntos y comas. Acá (señala después de 506)</p> <p>P: (coloca un punto)</p> <p>E: ¿dónde pusiste un punto?</p> <p>P: acá.</p> <p>E: ¿después de quinientos seis?</p> <p>P: (interrumpe) claro, porque...</p> <p>E: (lee) <i>nací en el hospital gutierrez pese tres kilos quinientos seis</i></p>	<p>PESE 3 K //506 gr.</p> <p>TARDE POCO .</p>
<p>Marca: punto de abreviatura (Gr.) / punto y seguido</p> <p>La autora ejecuta. No se justifica.</p> <p>Comentarios: Pareciera que la autora usa punto para separar temas distintos no como punto que indica abreviatura. Esta interpretación se fundamenta en los argumentos que las niñas dan al decidir colocar puntos internos y a que en el episodio siguiente se discute sobre la abreviatura. Es un punto con doble uso: después de abreviatura y como punto y seguido.</p>	TE/A punto de abreviatura
<p>M: acá también (señalando después de GUTIERREZ) porque está contando cuánto pesó ahí y acá donde nació.</p> <p>P: (revisa 506 sin atender a la propuesta de Magalí) no, esto es una 'ge', cincuenta gramos.</p>	<p>"NACÍ EN EL HOSPITAL B^GU^TIER^RES .</p> <p>PESE 3 K //506 gr.</p>

<p>E: ah! Bueno gramos se pone 'ge' 'erre'.</p> <p>P: (corrige, queda gr.).</p> <p>M: seño, para mi acá va un punto (señalando después de GUTIERRES) porque acá está hablando donde nació y acá cuánto pesé, cuánto pesó.</p> <p>P: claro (coloca punto).</p>	
<p>TE/AP (punto y seguido)</p> <p>Comentarios: La comentarista propone y justifica. La autora ejecuta.</p>	<p>TE/S léxica (G / gr.)</p> <p>TE/AP (punto y seguido)</p>
<p>E: (lee el epígrafe) <i>Nací en el hospital gutierrez pesé tres kilos cincuenta gramos tarde poco mi nacimiento fue rápido lindo y sin dolor</i></p> <p>P: yo creo que nada más.</p> <p>M: para mi también.</p> <p>P: porque está bien.</p> <p>M: si está bien. Y Paula este punto parece de esto porque no lo pones más para ahí (refiriéndose al punto de gramos)</p> <p>E: voy a leerlo de nuevo para ver cómo queda (lee) <i>Nací en el hospital gutierrez pesé tres kilos cincuenta gramos tarde poco mi nacimiento fue rápido lindo y sin dolor</i></p> <p>P: tardé poco (coloca punto) porque ahí sería lo que tardé, sería un punto, después habla como fue mi nacimiento</p> <p>E: ¿qué pensás vos Magalí?</p> <p>M: si.</p> <p>E: ¿vuelvo a leer?</p> <p>P: si.</p> <p>E: (lee el epígrafe completo).</p>	<p>TARDE POCO .</p> <p>MI NACIMIENTO // FUE RAPIDO , LINDOY SIN DOLOR “ .</p>
<p>TE/AP (punto y seguido)</p> <p>Comentarios: Este fragmento es distinto porque las niñas pensaban que no había más que analizar, cambiar o agregar y con nueva lectura de la entrevistadora agregan un punto interno. La autora propone la marca y justifica. La autora ejecuta. La comentarista asiente.</p>	<p>TE/AP (punto y seguido)</p>

ANEXOS - CAPÍTULO 2

Tabla I
Usos de la coma
n= 136 textos (VF)

Tipo de casos con uso de coma	Textos	Variación, año, nivel de escritura y grupo
Enumeración de elementos sintácticos equivalentes separados por una o varias comas y uso de la conjunción al final <i>Uso de comas entre términos de una enumeración y de conjunción al final (Negroni)</i>	<i>Kevin – „A ... le gusta comer</i> <i>Paula – “Nací en</i> <i>Braian – „A... le gusta comer</i> <i>Jaqueline – „A... le gusta comer</i>	VRD-3-ETr-GA VCC-3-EAv-GA VCC-3-EAlf-GA VCP-3-EAv-GB
- Con escaso uso de comas	<i>Daniel – „A... le gusta comer</i> <i>Estefanía – „A... le gusta comer</i>	VCP-3-EAv-GA VRD-3-EAv-GB
- con alternancia de comas y otra marca de puntuación	<i>Jaqueline- el barrio</i>	VCP-3-EAv-GB
Enumeración de elementos sintácticos equivalentes separados por una o varias comas y uso de la conjunción al final pero se mantiene la coma en último elemento	<i>Ayelén – „A... le gusta comer</i> <i>Nazareno –el barrio</i>	VCP-3-EAlf-GA VCC-3-EAlf-GB
Cantidad de elementos exclusivamente separados por comas y sin uso de la conjunción al final: - Con excesivo uso de coma	<i>Elías – „A... le gusta comer</i>	VRD-3-EAlf-GA
- Con escaso uso de comas	<i>Paula – „A... le gusta comer</i> <i>Gisela – „... vive con</i>	VCC -3-EAv-GA VCC -3-EAv-GA
Cantidad de elementos separados con alternancia de comas y conjunción	<i>Jaqueline – „A... le gusta comer</i> <i>Melanie – „... vive con</i>	VCC-3-EAlf-GA VCP-3-EAlf-GA

Para separar enunciados equivalentes sintácticamente	<i>Ayelén-¿De dónde viene mi familia?</i> <i>Ayelén - Nombre</i>	VCP-3-EAlf-GA VCP-3-EAlf-GA
Para separar enunciados equivalentes sintácticamente pero se mantiene el coordinante /o verbo	<i>Elías - ¿De dónde viene mi familia?</i> <i>Elías – “Nací en</i>	VRD-3-EAlf-GA VRD-3-EAlf-GA
Para separar dos enunciados equivalentes sintácticamente y uso de la conjunción al final	<i>Sixto – ¿De dónde viene mi familia?</i>	VRD-3-EAv-GA
Problema de regulación de comas e ,y', de pronto la falta una coma y le sobra una ,y'. Problema de organización de la información. Texto largo. No lista sencilla.	<i>Sixto - El barrio</i> <i>Elías - El barrio</i> <i>Sixto- „... vive con</i> <i>Nazareno - Nombre</i>	VRD-3-EAv-GA VRD-3-EAlf-GA VRD-3-EAv-GA VCC-3-EAlf-GB
Para marcar cambio de posición del enunciador. Uso bueno de la coma más allá de que tendría que ir otra marca de puntuación.	<i>Elías - Nombre</i> <i>Sixto – Nombre</i> <i>Gisela – Nombre</i>	VRD-3-EAlf-GA VRD-3-EAv-GA VCC-3-EAv-GA
Para marcar cambio de posición del enunciador	<i>Jaqueline - Nombre</i>	VCP-3-EAv-GB
Problema de jerarquía cuando hay listas adentro de listas	<i>Elías – „... vive con</i> <i>Paula – „... vive con</i> <i>Braian – „... vive con</i> <i>Ayelén – „... vive con</i> <i>Estefanía – „... vive con</i> <i>Nazareno – „... vive con</i> <i>Jaqueline – „... vive con</i>	VRD-3-EAlf-GA VCC-3-EAv-GA VCC-3-EAlf-GA VCP-3-EAlf-GA VRD-3-EAv-GB VCC-3-EAlf-GB VCP-3-EAv-GB
Para marcar cambio de sujeto	<i>Paula - ¿De dónde viene mi familia?</i> <i>Nazareno - ¿De dónde viene mi familia?</i>	VCC-3-EAv-GA VCC-3-EAlf-GB
Para marcar cambio de contenido referencial	<i>Gisela – “Nací en</i> <i>Ayelén – “Nací en</i> <i>Jaqueline – “Nací en</i>	VCC-3-EAv-GA VCP-3-EAlf-GA VCP-3-EAv-GB

Tabla II
Usos del punto y seguido
n= 136 textos (VF)

Tipo de casos con uso del punto y seguido	Textos	Variación, año, nivel de escritura y grupo
Para separar enunciados equivalentes sintácticamente	<i>Estefanía- ¿De dónde viene mi familia?</i>	VRD-3-EAv-GB
Para marcar cambio de contenido referencial	<i>Estefanía - Nombre</i> <i>Gisela - Nombre</i> <i>Gisela – “Nací en</i> <i>Melanie – “Nací en</i> <i>Paula – Nombre</i> <i>Paula – El barrio</i> <i>Paula – “Nací en</i>	VRE-3-EAv-GB VCC-3-EAv-GA VCC-3-EAv-GA VCP-3-EAlf-GA VCC-3-EAv-GA VCC-3-EAv-GA VCC-3-EAv-GA
Para marcar cambio de posición del enunciador	<i>Elías - Nombre</i>	VRD-3-EAlf-GA
Para marcar cambio de posición del enunciador y asilar un nombre propio	<i>Daniel – Nombre</i>	VCP-3-EAv-GA
Aislar un nombre propio	<i>Paula – El barrio</i> <i>Gisela – El barrio</i>	VCC-3-EAv-GA VCC-3-EAv-GA
Marcar fin de una lista y agregar nuevo elemento	<i>Melanie- El barrio</i> <i>Nazareno – El barrio</i>	VCP-3-EAlf-GA VCC-3-EAlf-GB
En listas problema de regulación de punto y seguido y comas o ,y', de pronto la alterna puntos internos con comas o con ,y'.	<i>Jaqueline- El barrio</i> <i>Nazareno - Nombre</i>	VCP-3-EAv-GB VCC-3-EAlf-GB
Marcar una aclaración	<i>Melanie – ,A... le gusta comer</i> <i>Roberto – El barrio</i>	VCP-3-EAlf-GA VCC-2-ETr-GA
Separar una explicitación de un punto de vista y el agregado de un elemento que describe un objeto referido	<i>Jaqueline – El barrio</i>	VCC-3-EAlf-GA

Tabla III
Usos de las comillas
n= 136 textos (VF)

Tipo de casos con uso de comillas	Textos	Variación, año, nivel de escritura y grupo
Citar el discurso directo de un enunciador que asume la primera persona	<i>Sixto – Nombre</i> <i>Elías – Nombre</i> <i>Gisela – Nombre</i> <i>Paula – Nombre</i> <i>Daniel – Nombre</i> <i>Melanie – Nombre</i> <i>Ayelén – Nombre</i> <i>Juan – Nombre</i> <i>Jaqueline – Nombre</i> <i>Elías – “Nací en</i> <i>Jaqueline – “Nací en</i> <i>Daniel - “Nací en“</i> <i>Melanie – “Nací en</i> <i>Ayelén – “Nací en</i> <i>Gisela – “Nací en</i> <i>Paula – “Nací en</i> <i>Jaqueline – “Nací en</i> <i>Juan – “Nací en</i> <i>Nazareno – “Nací en</i> <i>Sixto – El barrio</i> <i>Gisela – El barrio</i> <i>Ayelén – El barrio</i> <i>Daniel – El barrio</i> <i>Melanie - ¿De dónde viene mi familia?</i> <i>Daniel - ¿De dónde viene mi familia?</i> <i>Ayelén - ¿De dónde viene mi familia?</i> <i>Elías - ¿De dónde viene mi familia?</i> <i>Sixto - ¿De dónde viene mi familia?</i> <i>Paula - ¿De dónde viene mi familia?</i> <i>Gisela - ¿De dónde viene mi familia?</i> <i>Nazareno-¿De dónde viene mi familia?</i> <i>Ayelén – „... vive con</i>	VRD-3-EAv-GA VRD-3-EAlf-GA VCC-3-EAv-GA VCC-3-EAv-GA VCP-3-EAv-GA VCP-3-EAlf-GA VCP-3-EAlf-GA VCC-3-EAv-GB VCP-3-EAv-GB VRD-3-EAlf-GA VCP-3-EAv-GB VCP-3-EAv-GA VCP-3-EAlf-GA VCP-3-EAlf-GA VCC-3-EAv-GA VCC-3-EAv-GA VCC-3-EAlf-GA VCC-3-EAv-GB VCC-3-EAlf-GB VRD-3-EAv-GA VCC-3-EAv-GA VCP-3-EAlf-GA VCP-3-EAv-GA VCP-3-EAlf-GA VRD-3-EAlf-GA VRD-3-EAv-GA VCC-3-EAv-GA VCC-3-EAv-GA VCC-3-EAlf-GB VCP-3-EAlf-GA
Remarcar un nombre propio	<i>Karen – Nombre</i>	VCP-3-EAlf-GB
Delimitar las partes de un todo descripto	<i>Nazareno – El barrio</i>	VCC-3-EAlf-GB

ANEXOS - CAPÍTULO 3

Tabla I
Cantidad y diversidad de tipos de transformaciones de los enunciados
discriminados según pareja de niños de nivel de escritura avanzado
n= 679 cambios ¹¹⁷

Nivel de escritura	Año	Escuela	Variación 1 VRD		Variación 2 VCC		Variación 3 VCP		Total de niños según nivel de escritura
			Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	
Nivel Avanzado: escritura alfabética fluida y lectura fluida (7 parejas)	1	Esc. 'X'							14
		Esc. 'Y'							
	2	Esc. 'X'							
		Esc. 'Y'							
	3	Esc. 'X'	Sixto y Braian 2 SLxP 1 SPxL 1 S-Pcr 2 S-Psr 7 AP 4 A-Psr 1 E-Pcr 2 E-Psr 5 SE 10 CP 15 CnoP = 25 + 1 BR	Estefanía y Esmeralda 1 SPxP 4 S-Pcr 1 S-Psr 4 AP 5 A-Pcr 5 EP 5 E-Pcr 1 E-Psr 9 SE 10 CP 25 CnoP = 35 + 4 BR	Gisela y Leandro 2 SLxP 1 SPxL 3 S-Pcr 5 S-Psr 2 ST 2 SmxM 12 AP 1 EP 6 E-Pcr 7 E-Psr 4 SE 20 CP 24 CnoP = 44 Paula y Magalí 3 SLxP 1 SPxL 2 S-Pcr 4 S-Psr 21 AP 3 A-Pcr 1 A-Psr 4 EP 2 E-Pcr 12 SE 29 CP 24 CnoP = 53 + 1 BR	Juan y Lautaro 7 AP 2 EP 5 E-Pcr 1 E-Psr 13 SE 9 CP 19 CnoP = 28 + 3 BR	Daniel y Braian 1 SLxP 1 SPxP 1 S-Pcr 2 S-Psr 17 AP 1 EP 14 SE 20 CP 17 CnoP = 37	Jaqueline y Camila 3 SPxL 2 SPxP 6 S-Pcr 1 S-Psr 1SmxM 8 AP 1 A-Pcr 1 A-Psr 1 EP 1 E-Pcr 2 E-Psr 9 SE 15 CP 21 CnoP = 36 + 6 BR	
			Esc. 'Y'						

¹¹⁷ En las tres tablas se indica la cantidad de cada tipo de cambio, sea de sustitución, agregado o eliminación y la sumatoria de los mismos discriminados en *cambios de puntuación (CP)* y *cambios de no puntuación (CnoP)*. Cada uno de los CP son resaltados en negrita.

Debajo de la sumatoria de los cambios (CP + CnoP) se explicita el número de bajada intencional de línea gráfica o bajada intencional de renglón (**BR**).

Tabla II
Cantidad y diversidad de tipos de transformaciones de los enunciados
discriminados según pareja de niños de nivel de escritura alfabético
n= 679 cambios

Nivel de escritura	Año	Escuela	Variación 1 VRD		Variación 2 VCC		Variación 3 VCP		Total de niños según nivel de escritura
			Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	
Nivel Alfabético: escritura alfabética "pensada" (8 parejas)	1	Esc. 'x'							16
		Esc. 'y'							
	2	Esc. 'x'							
		Esc. 'y'							
	3	Esc. 'x'	Elías y Felipe 1 SPxP 4 S-Pcr 1 S-Psr 32 AP 2 A-Pcr 1 A-Psr 1 EP 13 SE 34 CP 21 CnoP = 55 + 2 BR		Braian y Juan Ignacio 2 SLxP 1 PxP 2 AP 2 E-Pcr 4 SE 5 CP 6 CnoP = 11 + 3 BR Jaqueline y María 1 SPxL 2 AP 1 A-Pcr 3 A-Psr 2 E-Psr 5 SE 3 CP 11 CnoP = 14	Nazareno y Zaira 1 SLxP 2 S-Pcr 1 S-Psr 21 AP 2 A-Pcr 1 A-Psr 2 EP 2 E-Pcr 2 E-Psr 13 SE 24 CP 23 CnoP = 47 + 19 BR	Melanie y Franco 2 SLxP 4 S-Pcr 5 S-Psr 17 AP 1 A-Psr 4 EP 1 E-Pcr 5 SE 23 CP 16 CnoP = 39 + 1 BR Ayelén y Omar 1 SLxP 1 S-Pcr 1 S-Psr 21 AP 2 A-Psr 4 EP 1 E-Psr 4 SE 26 CP 9 CnoP = 35 + 9 BR	Karen y Jonathan 2 S-Pcr 3 AP 5 A-Pcr 1 E-Pcr 4 E-Psr 5 SE 3 CP 17 CnoP = 20 + 7 BR Florencia y Leandro 3 S-Psr 3 AP 2 A-Pcr 1 A-Psr 1 EP 1 E-Pcr 16 SE 4 CP 23 CnoP = 27 + 1 BR	
		Esc. 'y'							

Tabla III
Cantidad y diversidad de tipos de transformaciones de los enunciados
discriminados según pareja de niños de nivel de escritura en transición
n= 679 cambios

Nivel de escritura	Año	Escuela	Variación 1 VRD		Variación 2 VCC		Variación 3 VCP		Total de niños según nivel de escritura
			Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	
Nivel en transición: escritura que comienza a ser alfabética (9 parejas)	1	Esc. 'x'							18
		Esc. 'y'	Cristian y Agustina 2 S-Pcr 4 A-Pcr 1 A-Psr 3 E-Pcr 1 E-Psr 5 SE 0 CP 16 CnoP = 16	Priscila y Florencia 4 A-Pcr 1 E-Psr 18 SE 0 CP 23 CnoP = 23 + 7 BR					
	2	Esc. 'x'							
		Esc. 'y'	Xavier y Tomás 2 S-Psr 2 E-Psr 7 SE 0 CP 11 CnoP = 11 + 2 BR	Abigail y Lucas 1 E-Pcr 1 E-Psr 4 SE 0 CP 6 CnoP = 6 + 4 BR	Roberto y Sebastián 7 AP 1 A-Psr 1 E-Pcr 12 SE 7 CP 14 CnoP = 21 + 9 BR	Romina y Hugo 1 S-Pcr 2 S-Psr 6 A-Pcr 2 E-Pcr 3 SE 0 CP 14 no P = 14 + 4 BR	Agustín y Miguel 1 S-Pcr 2 S-Psr 2 AP 1 A-Pcr 2 A-Psr 3 EP 3 E-Pcr 14 SE 5 CP 23 CnoP = 28 + 2 BR		
	3	Esc. 'x'	Kevin y Leonel 1 SLxP 5 AP 4 A-Psr 4 E-Pcr 14 SE 6 CP 22 no P = 28 + 3 BR						
		Esc. 'y'						Patricia y Priscila 5 S-Psr 1 A-Psr 3 E-Psr 17 SE 0 CP 26 CnoP = 26 + 2 BR	